University of Alberta Library
0 1620 1678 2805

Français

Programme d'études du secondaire deuxième cycle
Français langue première

Nivesqut 13-23-33

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française

440.712
P765
2002
c.3
CDPCOLSP

UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

Programme d'études du secondaire deuxième cycle
Français langue première

Niveaux 13-23-33

Alberta
Learning
2002

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Français : programme d'études du secondaire deuxième cycle – français langue première (Niveaux 13-23-33).

ISBN 0-7785-1350-5

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) – Alberta.
I. Titre

PC2068.C2.A333 2002 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 2002, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning, Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2, Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel: def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque. *– Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 1

COMMUNICATION ORALE 7

- L'écoute 7
- L'interaction 12
- L'exposé 15

LECTURE 19

ÉCRITURE 25

ANNEXES 35

BIBLIOGRAPHIE 97

INTRODUCTION

Le présent document représente la version définitive du programme d'études de Français langue première 13-23-33. Il remplace la version provisoire parue au printemps 2001. Il s'agit d'un inventaire de résultats d'apprentissage généraux (RAG) et de résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) propres à la matière « français ».

Buts visés par le programme

Pour les élèves	- L'acquisition de connaissances et de stratégies en communication orale, en lecture et en écriture. - L'atteinte d'un seuil de réussite et l'autonomie nécessaire pour accomplir diverses tâches au quotidien. - La préparation aux études postsecondaires et au monde du travail. - L'intégration à la communauté francophone.
Pour les enseignants	- L'identification de RAG et de RAS liés au produit en communication orale, en lecture et en écriture (compétences communicatives et cognitives). - L'identification de RAG et de RAS liés au processus de réalisation d'une tâche en communication orale, en lecture et en écriture (compétences stratégiques et métacognitives). - L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) aux RAG et RAS de français (compétences technologiques). - L'intégration de l'identité, de la culture et de la communauté aux RAG et aux RAS de français (compétences culturelles).

Voir le contexte d'apprentissage/enseignement à privilégier (Annexe 1) et le tableau des compétences à développer (Annexe 2).

Clientèle visée

Dans le but d'assurer le taux le plus élevé de réussite chez les élèves aux niveaux 13-23-33, on a tenu compte de leurs besoins et de leurs limites lors de l'élaboration de ce programme d'études. Des échanges avec des enseignants et des élèves ainsi que la rétroaction d'un comité consultatif ont permis de valider et d'identifier les besoins réels de ces élèves, qui ont la capacité d'apprendre et de développer leur autonomie.

Mise en œuvre du programme

Dates	Phases
Septembre 2001 – Juin 2002	Mise à l'essai du programme d'études provisoire Amorce du processus d'évaluation (autorisation), de l'adaptation et/ou de l'élaboration de ressources didactiques de base ou d'appui
Septembre 2002 – Juin 2003	Mise en œuvre optionnelle du programme d'études
Septembre 2003 – Juin 2004	Mise en œuvre provinciale du programme d'études

Annexes

Dans le but d'appuyer l'enseignant dans la mise en œuvre du programme d'études, on lui fournit en annexe des documents de référence et des fiches reproductibles (schémas, tableaux, etc.). Ces annexes peuvent constituer des pistes pédagogiques utiles lors de la délimitation des attentes vis-à-vis de la clientèle visée et dans la planification de l'enseignant.

Organisation du document

Introduction	- Buts visés par le programme - Clientèle visée - Mise en œuvre du programme - Organisation du document - Organisation des résultats d'apprentissage généraux		
Résultats d'apprentissage visés	*Résultats d'apprentissage* - Généraux (RAG) - Spécifiques (RAS)	*Domaines d'apprentissage* - Communication orale - Lecture - Écriture	*Types de textes et de discours* - Besoin d'information - Besoin d'imaginaire et d'esthétique
	• *Aspects intégrés aux RAS* - Intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) - Intégration du domaine *Culture – Identité – Communauté*		
Annexes	- Documents de référence - Fiches reproductibles (schémas, tableaux, etc.)		

Organisation des résultats d'apprentissage généraux

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : par exemple, le contexte de la tâche (CO3 et CO4), la planification (CO1) et la gestion de cette tâche (CO2). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Communication orale	Lecture	Écriture
L'écoute		
CO3. Contexte : besoin d'information	**L3.** Contexte : besoin d'information	**É3.** Contexte : besoin d'information
CO4. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**L4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**É4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
CO1. Planification	**L1.** Planification	**É1.** Planification
CO2. Gestion	**L2.** Gestion	**É2.** Gestion
L'interaction		
CO7. Contexte : vie quotidienne		
CO5. Gestion		
CO6. Développement du vocabulaire		
L'exposé		
CO10. Contexte : répondre à divers besoins		
CO8. Planification		
CO9. Gestion		

* L'ordre de présentation des résultats d'apprentissage a été modifié pour correspondre au déroulement d'un projet de communication.

- **Guide d'utilisation du programme d'études**

Domaine langagier visé

Volet du domaine visé

L'interaction

Résultat d'apprentissage général (**RAG**)

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Niveau d'apprentissage

Phrase d'introduction présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication

Résultat d'apprentissage spécifique (**RAS**) découlant du résultat d'apprentissage général

Description précise du comportement attendu de l'élève dans l'application des stratégies ou la réalisation d'une tâche

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**13**	**23**	**33**
• **utiliser divers moyens pour :**			
– **inclure les participants dans la conversation**	A°	↗	
• résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou			
• inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point;			
– **intervenir ou interrompre quelqu'un**	A°	↗	
– **recentrer la discussion**	A°	↗	
• lorsque le groupe s'est éloigné du sujet :			
– inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial,			
• lorsque le sujet s'est étendu inutilement :			
– faire la synthèse,			
– délimiter le champ de discussion;			
• **proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit**	→	A°	↗
– en cas d'impasse :			
• cerner le problème,			
• présenter le problème sous un autre angle,			
– en cas de conflit :			
• écouter ce que les intervenants ont à dire,			
• reformuler leurs interventions pour leur donner un ton neutre,			
• amener les intervenants à faire des compromis, si nécessaire;			

Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Légende permettant de qualifier le cheminement de l'élève vers l'autonomie (A)

Ces colonnes comprennent les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent un soutien fréquent ou occasionnel de la part de l'enseignant ou des pairs, et font l'objet d'une évaluation formative.

Degré d'autonomie de l'élève

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage, un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel aux mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant.

Symboles	Niveau	Explication
→	***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***	L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.
➔	***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***	L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (auto-évaluation) et la rétroaction par les pairs.
A^o	***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***	En situation d'évaluation formative, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.). Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.
A^m	***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***	L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.
↗	***consolidation des apprentissages***	L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez lui un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

COMMUNICATION ORALE

L'écoute

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	13	23	33
• **reconnaître le genre de texte courant en situation d'écoute** (les films documentaires, les bulletins d'information, les publicités, etc.);	A^m	↗	
• **dégager le ou les buts de l'auteur** (informer, convaincre, donner des arguments, etc.);	A^m	↗	
• **dégager le sens global du discours**	A^m	↗	
• **résumer les idées principales du discours pour soutenir sa compréhension**	A^m	↗	
• **discuter de l'influence des produits médiatiques sur sa façon de penser et d'agir**	A^m	↗	
• **dégager le point de vue de l'auteur**	➔	A^m	↗
• **identifier l'image véhiculée par le locuteur ou l'organisme qu'il représente** – observer la relation que le locuteur a établie avec le public (registre de langue, attitude : hautaine, respectueuse, amicale, trop familière, etc.);	➔	A^m	↗
• **discuter du traitement d'un même sujet, dans des médias semblables ou différents selon les personnages francophones qui en font le discours** – observer, à travers différents médias, la présence de personnalités de la francophonie dans divers domaines de l'actualité;	➔	A^m	↗
• **distinguer les faits des opinions à l'aide d'indices :** – **Faits;** ex. : *selon des statistiques, selon des personnes citées dans un ouvrage de référence, selon des proverbes ou autres énoncés, etc.,* – **Expressions d'opinion;** ex. : *selon moi, à mon avis, je pense que, etc.;*	→	➔	A^m
• **évaluer la source et la légitimité de l'information**	→	➔	A^m
• **réagir aux valeurs véhiculées dans le discours**	→	➔	A^m
• **discuter du rôle des médias et de la technologie de l'information dans la société**	→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**13**	**23**	**33**
• **reconnaître le genre de texte littéraire** (les vidéoclips, les téléromans, les chansons populaires, le film, la pièce de théâtre en un acte, etc.);	A^m	↗	
• **analyser l'importance relative des différents éléments d'un film ou d'une pièce de théâtre tels que :** – **l'intrigue :** le thème central qui fait réagir les personnages, – **le cadre :** ce qui entoure une scène, une action, – **le décor :** les accessoires, la représentation du lieu où se passe l'action, – **les costumes :** les vêtements, révélateurs de traits caractéristiques des personnages, – **le dialogue :** les paroles révélatrices qui font avancer, résoudre l'intrigue, – **les personnages :** l'ensemble des acteurs dans un rôle précis;	A^m	↗	
• **dégager le but de l'auteur**	A^m	↗	
• **dégager le sens global du texte**	A^m	↗	
• **dégager l'émotion, le sentiment général qui se dégage d'un récit, d'un poème, d'une chanson, etc.**	A^m	↗	
• **réagir à un discours en faisant part de ses sentiments, de ses émotions ou de ses souvenirs**	➔	A^m	↗
• **dégager le point de vue de l'auteur**	➔	A^m	↗
• **dégager le ou les thèmes dans le texte et y réagir**	➔	A^m	↗
• **analyser les rapports entre les différents personnages à partir du dialogue**	➔	A^m	↗
• **réagir de façon critique à la vision du monde présentée dans une chanson** – dégager l'intention et la perspective d'auteurs ou d'interprètes de la chanson, à partir des thèmes et de leur style;	➔	A^m	↗
• **réagir de façon critique, en justifiant ses réactions, aux valeurs véhiculées dans les œuvres** – cerner ce qui caractérise le mode de vie (réalités socioculturelles, économiques ou politiques) des personnages d'un film, d'un vidéoclip, d'une chanson ou d'un récit, etc.	→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**13**	**23**	**33**
• **examiner les facteurs qui influencent son écoute à partir d'une liste de critères fournis par l'enseignant** – prendre en considération les facteurs suivants : • la durée du discours, • le genre de discours, • la familiarité avec le sujet, le vocabulaire et le niveau de langage (structure de phrases, syntaxe), - la possibilité de réécouter ou de visionner de nouveau le document, - la possibilité de poser des questions et d'interagir, - la possibilité d'avoir un cadre de référence pour prendre des notes, • la tâche à réaliser pour sélectionner les stratégies d'écoute pertinentes : - la familiarité avec la tâche, - les modalités de réalisation de la tâche, - le temps nécessaire pour accomplir la tâche proposée, – évaluer leur influence sur la situation d'écoute et prendre les dispositions nécessaires pour la mener à bonne fin, – créer des images mentales pour se situer dans le contexte;	A^o	↗	
• **émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur**	➔	A^o	↗
• **prévoir le point de vue du locuteur** – observer le genre de médias utilisés par le locuteur pour transmettre son message, – faire appel à ses connaissances du locuteur, – lire l'information qui accompagne le document sonore ou l'information qui annonce la visite de l'orateur, – s'attarder sur les accents francophones et les expressions propres à la langue;	➔	A^o	↗
• **prévoir une façon de prendre des notes** – évaluer ses besoins à partir de ses attentes et des conditions d'écoute, – déterminer le genre de renseignements qu'il veut retenir (points de clarification, idées principales, etc.), – choisir une façon de prendre des notes qui répond à ses besoins (sous forme de schéma ou de plan, en style télégraphique, avec des abréviations ou un code personnel);	→	➔	A^o
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de discours pour orienter son écoute** – se remémorer les indices qui servent à identifier les types de discours (structures), – relever les indices fournis par l'annonce du sujet, par le matériel d'accompagnement ou par l'orateur, etc.	→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**13**	**23**	**33**
• **recourir aux indices du discours pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que le discours présente une variété d'indices tels que le genre et le nombre des noms, des déterminants, des pronoms, des adjectifs, etc., – reconnaître les organisateurs textuels pour établir des liens dans la phrase et entre les phrases ou le(s) paragraphe(s);	A°	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur les types de discours (structures) :**			
– **descriptif :** • repérer le sujet et les divers aspects traités, • dégager l'ordre d'énumération des éléments de la description, • établir des liens entre les éléments d'information;	A°	↗	
– **explicatif :** • reconnaître le questionnement, • cerner la phrase explicative qui apporte la réponse au questionnement, • reconnaître la façon dont les explications sont agencées, • dégager la conclusion;	A°	↗	
– **analytique :** • repérer le thème et la problématique, • repérer les différents points de vue, • établir des liens entre les différents points de vue, • dégager le but de la conclusion : présenter une opinion ou faire la synthèse;	➔	A°	↗
– **argumentatif :** • reconnaître le sujet de l'argumentation, • reconnaître les éléments de l'argumentation (la thèse et la contre-thèse; les arguments et les contre-arguments), • reconnaître les stratégies argumentatives : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration, • établir des liens entre les éléments de l'argumentation;	→	➔	A°
• **formuler ses hypothèses tout au long de son écoute et les ajuster au besoin si nécessaire** – se questionner sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses, – émettre de nouvelles hypothèses à partir de l'information transmise, – poursuivre la reconstruction du sens du discours à partir de nouveaux indices;	➔	A°	↗
• **faire appel à ses connaissances de l'émetteur et du contexte de production pour soutenir sa compréhension**	➔	A°	↗
• **prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information** – sélectionner l'information importante (idée principale et mots clés), – noter les liens qui unissent les éléments d'information retenus, – organiser l'information sous forme de tableaux, de schémas ou de plan pour représenter l'information;	→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	13	23	33
• **utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions** – reconnaître que les faits peuvent être vérifiés hors de tout doute, – utiliser les indices de neutralité pour identifier les faits par rapport aux indices de subjectivité pour identifier les opinions;	→	➔	A^o
• **évaluer l'efficacité des moyens utilisés pour planifier son écoute, pour reconstruire le sens du discours et pour y réagir** (Annexes 3, 4 et 5, p. 39 à 41) – faire un retour sur les moyens utilisés pour aborder le discours, – identifier les difficultés qu'il a dû surmonter pour réaliser son projet d'écoute, – identifier les solutions apportées pour résoudre les problèmes survenus au cours de la réalisation de son projet d'écoute et évaluer leur efficacité;	→	➔	A^o
• **ajuster au besoin sa manière d'écouter ou de visionner en tenant compte du déroulement du discours et du changement dans la situation d'écoute** – décider s'il doit continuer l'écoute ou le visionnement ou l'interrompre parce que le discours ne correspond pas à ses attentes, – décider s'il doit l'écouter ou le visionner une première fois pour avoir une idée globale du discours, – l'écouter ou le visionner à nouveau pour relever certains détails, – arrêter l'écoute ou le visionnement pour prendre des notes.	→	➔	A^o
• **évaluer l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser son projet de communication**	→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO7. L'élève sera capable de participer à des conversations dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *PARTICIPER* à des conversations, l'élève pourra, à partir d'une liste de questions ou de mots clés fournis par l'enseignant, parler :	**13**	**23**	**33**
• **d'événements ou d'expériences avec ses pairs francophones** – décrire comment il perçoit le monde qui l'entoure, – comparer son vécu à celui des autres, – décrire ce que les gens devraient faire chacun de leur côté pour établir et maintenir de bonnes relations entre eux, – donner son point de vue sur un sujet qui lui tient à cœur au niveau de son développement personnel, scolaire et social;	A^m	↗	
• **d'événements ou d'expériences portant sur l'actualité francophone ou sur le monde des arts, des sports et des loisirs** – situer l'événement ou l'expérience dans son contexte, – décrire l'événement ou l'expérience de façon séquentielle, – donner son point de vue sur l'événement ou sur l'expérience, – décrire ses sentiments ou expliquer sa réaction, – faire ressortir ce qui est d'un intérêt particulier, – décrire un moment particulier ou une anecdote reliée à l'événement ou à l'expérience, – tirer une conclusion personnelle de l'événement ou de l'expérience;	➔	A^m	↗
• **d'événements et d'expériences portant sur le monde du travail ou de projets communautaires en français** – situer l'événement ou l'expérience dans son contexte, – décrire l'événement ou l'expérience de façon séquentielle, – décrire quels sont, pour lui, les avantages ou les inconvénients reliés au monde du travail, – situer le projet dans son contexte, – présenter les grandes lignes du projet, – décrire comment il envisage sa participation au monde du travail, – décrire quels seront, pour lui, les avantages et les inconvénients de sa participation au monde du travail;	➔	A^m	↗
• **de ses aspirations pour l'avenir, de problématiques sociales ou de sa vision du monde (la vie en milieu minoritaire et les revendications)** – situer ses propos en contexte, – exposer son point de vue, – présenter des arguments pour soutenir sa vision des choses.	→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**13**	**23**	**33**
• **utiliser divers moyens pour :**			
– **inclure les participants dans la conversation**	A°	↗	
• résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou			
• inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point;			
– **intervenir ou interrompre quelqu'un**	A°	↗	
– **recentrer la discussion**	A°	↗	
• lorsque le groupe s'est éloigné du sujet :			
– inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial,			
• lorsque le sujet s'est étendu inutilement :			
– faire la synthèse,			
– délimiter le champ de discussion;			
• **proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit**	➔	A°	↗
– en cas d'impasse :			
• cerner le problème,			
• présenter le problème sous un autre angle,			
– en cas de conflit :			
• écouter ce que les intervenants ont à dire,			
• reformuler leurs interventions pour leur donner un ton neutre,			
• amener les intervenants à faire des compromis, si nécessaire;			
• **ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication** (Annexe 6, p. 42)	➔	A°	↗
– identifier les caractéristiques de ses interlocuteurs,			
– identifier les caractéristiques de la situation de communication,			
– choisir le registre de langue approprié,			
– choisir le tutoiement ou le vouvoiement selon le type d'interlocuteur;			
• **questionner pour amener un interlocuteur à clarifier ou à approfondir son point de vue**	→	➔	A°
– identifier un élément qui mérite d'être approfondi dans l'intérêt de tous,			
– demander de l'information complémentaire;			
• **évaluer l'efficacité de ses interventions**	→	➔	A°
– déterminer, à partir de l'intention de communication et de la situation de communication, si les buts ont été atteints,			
– évaluer l'efficacité des moyens qu'il a utilisés pour assurer la progression de la discussion,			
– cerner les éléments de sa participation à améliorer,			
– chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables.			

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO6. L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	**13**	**23**	**33**
• **utiliser des expressions d'usage pour :**			
– **inclure un participant dans la conversation** • ex. : *Et toi, qu'est-ce que tu en penses?* • *Peut-être qu'on pourrait donner à un tel la chance de dire ce qu'il en pense,* • *Moi, j'aimerais entendre ce qu'une telle a à dire;*	A^m	↗	
– **reprendre la parole** • ex. : *Est-ce que je peux terminer?* • *Je n'avais pas fini d'exprimer mon idée,* • *Est-ce que je peux continuer?* • *Permettez-moi de...;*	A^m	↗	
– **intervenir tout en respectant les interlocuteurs** • ex. : *J'aimerais ajouter quelque chose,* • *Excuse-moi de t'interrompre, mais..., etc.;*	➔	A^m	↗
– **négocier** • ex. : *Que dirais-tu de...,* • *As-tu pensé à...,* • *Admettons que ce que tu dis est acceptable,* • *Que dirais-tu si on faisait telle chose, etc.;*	→	➔	A^m
– **présenter et remercier les participants ou un conférencier** • ex. : *Il me fait plaisir de vous présenter...,* • *J'ai l'honneur de vous présenter...,* • *J'aimerais remercier un tel pour...,* • *Grâce à lui nous avons pu..., etc.;*	→	➔	A^m
• **employer :**			
– **des expressions idiomatiques et des jeux de mots**	➔	A^m	↗
– **des mots ou des expressions appropriés pour analyser une situation** • employer les organisateurs textuels qui servent à établir des liens entre les éléments présentés : *d'une part, par contre, contrairement à, de même que, en ce qui a trait à, etc.;*	➔	A^m	↗
• **utiliser des expressions appropriées :**			
– **pour offrir ou demander des services** • **pour offrir ses services :** *Qu'est-ce que je peux faire pour vous aider? Avez-vous besoin d'aide?* • **pour demander de l'aide :** *Je ne comprends pas cela. Est-ce que vous pourriez m'aider?* • *J'ai de la difficulté à..., Pourriez-vous m'expliquer comment on fait cela?;*	➔	A^m	↗
– **pour présenter des arguments** • employer des expressions qui servent à mettre en évidence les arguments ou à établir des liens entre les arguments : *selon les experts, supposons que, par conséquent, etc.*	→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO10. L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l'information, d'explorer la langue et de divertir.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant :	**13**	**23**	**33**
• **décrire une réalité** en faisant preuve d'objectivité (Annexe 8, p. 44) – nommer la réalité avec précision (un objet, un être, une situation, une action, un événement, etc.), – présenter les aspects et les sous-aspects en utilisant un ton neutre, – conclure en formulant différemment le sujet de la description et en établissant des liens entre les divers aspects traités ou en énonçant son point de vue par rapport à l'objet décrit;	A^m	↗	
• **expliquer** un fait, un phénomène ou une situation (Annexe 8, p. 44) – exposer le fait, le phénomène ou la situation qui suscite des questions, – montrer en quoi il nécessite une explication, – traiter des différents aspects du sujet, – conclure en présentant une vue d'ensemble ou en proposant d'autres pistes de réflexion;	A^m	↗	
• **analyser de façon critique** un fait, un phénomène ou une situation (Annexe 8, p. 45) – annoncer le sujet, – présenter les aspects traités, – mettre en relation les différents aspects du sujet traité, – faire la synthèse des propos en guise de conclusion ou donner son opinion;	➔	A^m	↗
• **défendre son point de vue** (Annexe 8, p. 45) – présenter le sujet de l'argumentation, – présenter les éléments de l'argumentation, – choisir la ou les stratégies argumentatives, – établir des liens entre les éléments de l'argumentation, – formuler la conclusion;	→	➔	A^m
• **donner ses impressions** sur l'extrait d'une œuvre lue, vue ou entendue	A^m	↗	
• **conter une expérience vécue** dans le but d'amuser ou d'émouvoir	➔	A^m	↗
• **raconter une histoire** dans laquelle il fait ressortir des éléments dramatiques, humoristiques ou de suspense (Annexe 9, p. 46)	→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO8. L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**13**	**23**	**33**
• **prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible** – prévoir l'utilisation de statistiques, de citations, d'anecdotes, de passages, etc., – prévoir l'utilisation stratégique des éléments prosodiques (varier le volume de la voix, le débit de parole, l'articulation, les pauses stratégiques, etc.), – prévoir l'utilisation des moyens visuels appropriés;	A°	↗	
• **utiliser un moyen fourni par l'enseignant tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé** – préciser ses besoins en fonction de son projet d'exposé (intention de communication, sujet, public cible);	A°	↗	
• **apporter les changements nécessaires pour améliorer sa présentation, après s'être exercé, en ce qui touche :**			
– **le vocabulaire et la construction de phrases,**	A°	↗	
– **les supports visuels, les éléments prosodiques et le langage non verbal;**	➔	A°	↗
• **à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence, apporter les changements nécessaires à :**			
– **sa description,**	A°	↗	
– **son explication,**	A°	↗	
– **son analyse,**	➔	A°	↗
– **son argumentation;**		➔	A°
• **choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation en fonction du destinataire et en respectant le protocole approprié**	➔	A°	↗
• **prévoir les questions du public pour y répondre** – examiner les caractéristiques du public cible, – identifier les éléments d'information susceptibles de susciter une réaction;	➔	A°	↗
• **sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication et les organisateurs textuels qui s'y rattachent** – choisir une structure appropriée à son intention de communication, – prévoir les indices de signalement associés à la structure ou aux structures choisies;	➔	A°	↗
• **déterminer le registre de langue à employer en fonction du public cible** (Annexe 6, p. 42)	→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**13**	**23**	**33**
• **utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public** – observer les réactions du public cible, – utiliser des statistiques, des citations, des anecdotes, etc., – utiliser des expressions qui annoncent la valeur de l'information à venir, ou – apporter des changements en ce qui touche les éléments prosodiques (ex. : la voix, le débit de parole, les pauses stratégiques, etc.);	A^o	↗	
• **respecter la concordance des temps des verbes dans les cas usuels**	A^m	↗	
• **reconnaître et corriger les anglicismes les plus courants :**			
– **anglicismes lexicaux :** • ex. : *breaker* (freiner), *fan* (ventilateur), *barre* de chocolat (tablette), *etc.*, • reconnaître que certains mots empruntés à l'anglais ne sont pas acceptés dans la langue française;	A^m	↗	
– **anglicismes sémantiques :** • ex. : s'adresser *à l'office* (au bureau), un règlement *effectif* (en vigueur), *etc.*, • reconnaître que certains mots communs aux deux langues ont un sens différent (faux amis), • vérifier si le mot utilisé permet d'attribuer le sens recherché;	➔	A^m	↗
– **anglicismes syntaxiques :** • ex. : siéger *sur* (à) un comité, être intéressé *dans* (à) quelque chose, *concernant* (par rapport à) ce que vous m'avez dit, *on n'a pas été* (on ne nous a pas) permis de…, *etc.*, • reconnaître que certaines structures de phrases sont des calques de la langue anglaise, • vérifier si la construction de la phrase respecte celle de la langue française (ordre des mots);	→	➔	A^m
• **tirer profit de son schéma ou de son plan (ou cartes de rappel)**	A^m	↗	
• **utiliser les organisateurs textuels qui traduisent le mieux les liens à établir entre les phrases** (Annexe 10, p. 47)	➔	A^m	↗
• **reformuler certaines phrases pour rendre son message plus clair** – surveiller le choix des mots et la construction des phrases, – s'autocorriger lorsqu'il constate qu'il n'a pas utilisé le bon mot, la bonne expression, le bon temps de verbe, si la phrase est boiteuse, etc.;	→	➔	A^m
• **maintenir et, au besoin, ajuster le registre de langue choisi** – adapter le registre de langue à la situation, • utiliser un langage populaire ou familier dans l'insertion de dialogues, d'anecdotes humoristiques ou de farces, • utiliser un langage courant dans les présentations;	→	➔	A^o
• **répondre aux questions du public**	→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L3. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour *RÉPONDRE* à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	13	23	33
• **identifier les marques d'organisation du texte courant** (Annexe 11, p. 48) **:**	A^m	↗	
– **les titres et les intertitres,**			
– **le paragraphe,**			
– **les marques typographiques;** *ex. : l'emploi de l'italique, du gras, du souligné; la mise en pages : la disposition (marges, alinéas, espacements, alignements, etc.); l'illustration (photos et schémas accompagnés de légendes); les subdivisions du texte au moyen de : lettres, chiffres, divers signes (tiret, pastille);*			
• **identifier la structure d'un texte courant à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant**			
– **la séquence du texte :**			
• ***descriptif*** **:** le sujet, des aspects généraux du sujet et les aspects particuliers du sujet (Annexe 14, p. 55),	A^m	↗	
• ***explicatif*** **:** le sujet de l'explication, la raison de l'explication et l'explication (Annexe 15, p. 57),	A^m	↗	
• ***analytique*** **:** la question à résoudre, les différents points de vue, la ou les solutions,	➔	A^m	↗
• ***argumentatif*** **:** le sujet de l'argumentation, la raison de l'argumentation, la prise de position et les arguments (Annexe 16, p. 59);	→	➔	A^m
• **identifier les indices linguistiques d'un texte courant** (Annexe 12, p. 51)	A^m	↗	
– **les organisateurs textuels :**			
• de temps : *depuis ce temps, lorsque, ensuite, en l'an 2000, aujourd'hui,*			
• de lieu : *en face, de l'autre côté, au nord,*			
• de succession : *d'une part... d'autre part, dans un premier temps, en terminant,*			
• d'explication : *ainsi, pour tout dire, en effet,*			
• d'argumentation : *mais, cependant, par ailleurs;*			
• **dégager le ou les buts de l'auteur** (informer, convaincre, donner des arguments, etc.);	A^m	↗	
• **dégager le sens global du texte**	A^m	↗	
• **dégager l'idée principale de chaque paragraphe**	A^m	↗	
– repérer les mots clés;			
• **discuter des moyens utilisés par les médias pour transmettre un message**	➔	A^m	↗
– observer l'utilisation des **moyens linguistiques** : des mots accrocheurs, des adjectifs, des adverbes, etc.,			
– observer les **moyens techniques** : utilisation d'exemples, de répétitions, de comparaisons, de slogans, de la personnification; référence à des gens francophones célèbres, à des personnages connus de dessins animés, etc.,			
– observer l'utilisation des **moyens visuels** : les illustrations, les graphiques, le rapport entre les objets, la mise en pages, les formes, les couleurs, les panneaux publicitaires, la caricature, etc.,			
– observer le rapport entre la dimension réelle de l'objet et la représentation que les médias en ont faite,			
– faire part de l'influence de ces moyens sur son observation de la réalité;			

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *RÉPONDRE* à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	13	23	33
• **dégager le point de vue de l'auteur**	➔	A^m	↗
• **distinguer les faits et les opinions à l'aide d'indices :** – **arguments appuyant des faits;** *ex. : selon des références qui font autorité (statistiques, rapports d'enquête ou de sondages, propos d'experts, citations, etc.), des énoncés généraux (proverbes, lois, maximes), des exemples, des faits, etc.,* – **expressions d'opinion;** *ex. : selon moi, à mon avis, je pense que, etc., et l'emploi de la première personne (le* je *et le* nous*);*	→	➔	A^m
• **évaluer la source et la légitimité de l'information**	→	➔	A^m
• **réagir aux valeurs véhiculées dans le texte**	→	➔	A^m
• **réagir au point de vue présenté dans le texte**	→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L4. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour *RÉPONDRE* à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**13**	**23**	**33**
• **identifier les marques d'organisation du texte littéraire** (Annexe 11, p. 48) – **le titre,** – **le paragraphe,** – **les marques typographiques;** ex. : *la mise en pages du texte – la disposition (marges, espacements, etc.) et l'illustration (dessins, photos, etc.)*;	A^m	↗	
• **identifier la structure du texte littéraire** – **la séquence du texte narratif :** la situation initiale, l'élément déclencheur, le nœud, le dénouement et la situation finale (Annexe 13, p. 54), – l'organisation du texte poétique;	A^m	↗	
• **identifier les indices linguistiques du texte littéraire** (Annexe 12, p. 51) – **l'organisateur textuel :** • de temps : *il était une fois, etc.,* • de lieu : *au loin, etc.,* • et la variation des temps verbaux;	A^m	↗	
• **identifier les éléments de divers textes littéraires** – **le texte narratif :** l'intrigue, les rôles, le point de vue, les discours, le temps, l'espace, les thèmes, – **le poème en vers libres :** titre, strophes, vers, rimes, rythmes, – **la chanson :** titre, couplets, refrain, – **la bande dessinée :** titre, images, encadré (texte), bulles (dialogues, texte) vignettes;	A^m	↗	
• **dégager le but de l'auteur**	A^m	↗	
• **dégager le sens global du texte**	A^m	↗	
• **dégager l'émotion, le sentiment général qui se dégage d'un récit ou d'un texte poétique**	A^m	↗	
• **résumer l'idée principale de chaque paragraphe, strophe ou couplet**	A^m	↗	
• **dégager les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages d'un récit**	A^m	↗	↗
• **dégager le ou les thèmes dans le texte et y réagir**	➔	A^m	↗
• **réagir aux caractéristiques physiques et psychologiques des personnages d'un récit**	➔	A^m	↗
• **dégager les images, les jeux de mots ou de sonorités qui créent un effet particulier**	➔	A^m	↗
• **dégager les valeurs véhiculées dans le texte et y réagir** – à partir d'expériences personnelles, – en relevant des passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs;	→	➔	A^m
• **dégager les éléments qui créent des effets de vraisemblance, de suspense et d'exagération** – ex. : la caricature, le retour en arrière et l'accélération, l'anticipation, etc.	→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L1. L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**13**	**23**	**33**
• **examiner les facteurs qui influent sur sa lecture à l'aide d'une liste de critères fournie par l'enseignant** – analyser l'impact des facteurs suivants : • la longueur du texte, • le type de texte, • la familiarité avec le sujet, le vocabulaire et le niveau de langage (structure de phrase, syntaxe), - évaluer ses connaissances sur le sujet, – explorer la possibilité d'obtenir de l'aide : • la tâche à réaliser pour sélectionner les stratégies de lecture à utiliser : - se familiariser avec la tâche, - faire l'inventaire des stratégies requises pour réaliser la tâche, - faire le découpage des étapes de réalisation, - s'informer sur les conditions de réalisation (seul, en groupe, etc.), - s'informer sur les critères de réussite, - évaluer la complexité de la tâche, - évaluer le temps disponible pour lire et pour réaliser la tâche, – évaluer leur influence sur la situation de lecture et prendre les dispositions nécessaires pour la mener à bonne fin, – créer des images mentales pour se situer dans le contexte;	A^o	↗	
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte pour orienter sa lecture** – se remémorer les indices qui servent à identifier les types de texte, – relever les indices fournis par le survol du texte, par l'annonce du sujet ou par la présentation du texte, – sélectionner le type de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;	A^o	↗	
• **prévoir un moyen de prendre des notes ou d'annoter le texte pour retenir l'information** – évaluer ses besoins à partir de ses attentes et des conditions de lecture, – déterminer le genre de renseignements qu'il veut retenir (points de clarification, idées principales, etc.), – choisir une façon de prendre des notes qui répond à ses besoins (sous forme de schéma ou de plan, en style télégraphique, avec des abréviations ou un code personnel);	→	A^o	↗
• **émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur**	→	A^o	↗
• **prévoir le point de vue de l'auteur** – observer le genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte, – faire appel à ses connaissances sur l'auteur, – lire l'avant-propos, – survoler le texte en prêtant une attention particulière aux organisateurs textuels, ou – lire l'introduction et la conclusion, – imaginer ce que pourrait être le point de vue de l'auteur.	→	A^o	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

L2. L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**13**	**23**	**33**
• **utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale de chaque paragraphe ou partie du texte** – sélectionner l'essentiel de ce qui est écrit, – identifier les grands aspects abordés dans le texte (information essentielle), – se servir des organisateurs textuels;	A°	↗	
• **utiliser diverses sources de référence pour soutenir sa compréhension** – choisir le meilleur moyen pour comprendre le texte : • recours à un dictionnaire pour chercher le sens des mots ou pour situer une œuvre dans son contexte, • recours à une encyclopédie, à Internet ou à d'autres sources d'information pour s'informer sur un concept, • recours à des ressources informatiques (cédérom visuel), • recours à une personne-ressource;	A°	↗	
• **recourir aux indices du texte pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que le texte présente une variété d'indices tels que le genre et le nombre des noms, des déterminants, des pronoms, des adjectifs, etc., – reconnaître les organisateurs textuels pour établir des liens dans la phrase et entre les phrases ou le(les) paragraphes(s), – reconnaître le contexte, la ponctuation, le radical, l'analogie avec les mots d'une autre langue;	A°	↗	
• **faire des prédictions sur le contenu du texte pour orienter sa lecture** – faire un survol de la **présentation visuelle** du texte (titre, illustrations, graphiques, gros caractères), – lire les **sous-titres** et les intertitres et faire des liens avec le titre, – interpréter les **graphiques** à partir des légendes qui les accompagnent, – observer la **mise en pages** : • s'interroger sur l'importance des illustrations, mots écrits en caractères gras, en italique, en gros caractères, etc., – reconnaître **qu'un auteur** : • traite de sujets ou de thèmes particuliers (faits vécus, etc.), • présente parfois les mêmes personnages, • a un style particulier (humour, mystère, vulgarisation scientifique, etc.), • privilégie un genre particulier d'écriture (ex. : contes, documentaires, etc.), – reconnaître **qu'une collection** : • peut viser un groupe d'âge particulier, • traite de genres, de thèmes particuliers, etc., – reconnaître **qu'un site Web** : • favorise un genre particulier de lecture (informatif, ludique, etc.), • présente des illustrations qui appuient le texte;	A°	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur le type (structure) du texte :** – **descriptif** • repérer le sujet et les divers aspects traités,	A°	↗	

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	13	23	33
• dégager l'ordre d'énumération des éléments de la description, • établir des liens entre les éléments d'information;			
– **explicatif**	A°	↗	
• reconnaître le questionnement de l'auteur, • cerner la phrase explicative qui apporte la réponse au questionnement, • reconnaître la façon dont les explications sont agencées, • dégager la conclusion;			
– **analytique**	➔	A°	↗
• repérer le thème et la problématique, • repérer les différents points de vue, • établir des liens entre les différents points de vue, • dégager le but de la conclusion : présenter une opinion ou faire la synthèse;			
– **argumentatif**	→	➔	A°
• reconnaître le sujet de l'argumentation, • reconnaître les éléments de l'argumentation (la thèse et la contre-thèse; les arguments et les contre-arguments), • reconnaître les stratégies argumentatives : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration, • établir des liens entre les éléments de l'argumentation;			
• **annoter le texte ou prendre des notes pour retenir l'information essentielle** – sélectionner l'information importante (idée principale et mots clés), – noter les liens qui unissent les éléments d'information retenus, – organiser l'information sous forme de tableaux, de schémas ou de plan pour représenter l'information;	➔	A°	↗
• **noter, en cours de lecture, des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet** – identifier les aspects intéressants ou importants qui soulèvent des questions ou qui sont susceptibles de susciter la discussion, – les noter en cours de lecture, – juger de la pertinence de les présenter au groupe;	➔	A°	↗
• **formuler des hypothèses tout au long de sa lecture et les ajuster, si nécessaire** – se questionner sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses, – émettre de nouvelles hypothèses à partir de l'information transmise, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir de nouveaux indices;	➔	A°	↗
• **utiliser les indices du texte pour distinguer les faits des opinions** – reconnaître que les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés hors de tout doute, – reconnaître que certains mots et expressions sont de nature neutre ou subjective, – utiliser les indices pour départager les faits des opinions;	→	➔	A°
• **évaluer l'efficacité des moyens utilisés pour planifier sa lecture, pour reconstruire le sens du texte et pour y réagir** (Annexe 18, p. 65 à 72) – faire un retour sur les moyens utilisés pour aborder le texte, – identifier les difficultés qu'il a dû surmonter pour réaliser son projet de lecture, – identifier les solutions apportées pour résoudre les problèmes survenus au cours de la réalisation de son projet de lecture et évaluer leur efficacité.	→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É3. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins de communiquer de l'information.

Pour *COMMUNIQUER* de l'information, l'élève devra :	**13**	**23**	**33**
• **rédiger un texte dans lequel il exprime ses souhaits ou ses sentiments (ex. : carte de vœux) à partir d'un modèle, en ayant recours ou non à l'ordinateur**	A^m	↗	
• **rédiger un court texte descriptif (ex. : carte postale)**	A^m	↗	
• **rédiger un texte dans lequel il fait preuve d'un souci d'objectivité en recourant à des exemples et des références (texte descriptif)**	A^m	↗	
• **rédiger une lettre personnelle**	A^m	↗	
• **rédiger un court texte publicitaire (affiche) dans le but de vendre un objet en utilisant, au besoin, un logiciel de traitement de texte et/ou de graphisme**	A^m	↗	
• **rédiger un texte explicatif sur un sujet lié à son vécu**	A^m	↗	
• **rédiger un curriculum vitæ en version électronique, sous forme de texte ou de présentation multimédias** (Annexe 19, p. 73)	➔	A^m	↗
• **rédiger des lettres de présentation (demandes d'emploi formelles) en fonction de divers types d'emploi en utilisant le traitement de texte** (Annexe 21, p. 75)	➔	A^m	↗
• **rédiger une petite annonce (offre ou demande d'emploi, recherche ou vente d'un produit)** (Annexe 23, p. 77)	➔	A^m	↗
• **rédiger un texte dans lequel il décrit les étapes à suivre pour réaliser une tâche ou un texte où il énumère les qualités ou les caractéristiques d'un outil, d'un membre d'une équipe, d'un employé dans un contexte précis (ex. : le monde du travail)**	➔	A^m	↗
• **rédiger un texte dans lequel il demande ou fournit des renseignements sur une question précise (étude de cas ou requête d'information) par la poste ou par courrier électronique**	➔	A^m	↗
• **résumer un texte analytique en s'appuyant sur la structure qui caractérise ce genre de texte** (Annexe 35, p. 91)	➔	A^m	↗
• **rédiger une lettre d'opinion en utilisant, au besoin, le traitement de texte** (Annexe 26, p. 80)	→	➔	A^m
• **rédiger un texte argumentatif en s'appuyant sur la structure qui caractérise ce genre de texte** (Annexe 36, p. 92)	→	➔	A^m
• **rédiger un texte dans lequel il décrit ses aspirations personnelles ou sa vision de la vie en général**	→	➔	A^m
• **rédiger une proposition de projet orienté vers le développement de la communauté ou la création d'une entreprise à partir d'un format informatisé** (Annexe 28, p. 82)	→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É4. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**13**	**23**	**33**
• **rédiger une conclusion à une histoire, un récit ou une nouvelle**	A^m	↗	
• **rédiger une description d'un personnage qui entrerait en relation avec un ou des personnages d'une histoire lue**	A^m	↗	
• **rédiger un poème à structure répétitive avec ou sans rimes**	A^m	↗	
• **rédiger une histoire à partir d'une situation initiale**	➔	A^m	↗
• **rédiger un court dialogue entre deux personnages**	➔	A^m	↗
• **rédiger un poème à partir d'un modèle (haïku, acrostiche** [Annexe 29, p. 85]**, etc.)**	➔	A^m	↗
• **rédiger un récit qui contient un rebondissement et dans lequel il ajoute des effets dramatiques, humoristiques ou de suspense**	→	➔	A^m
• **rédiger un court monologue qui décrit la pensée d'un personnage**	→	➔	A^m
• **rédiger un poème avec ou sans rimes dans lequel il décrit des sentiments ou des émotions**	→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É1. L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**13**	**23**	**33**
• **se procurer un plan de travail qui tient compte des tâches à faire, des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des modèles disponibles** – cerner les caractéristiques de la tâche : • prendre conscience de son intérêt ou de ses connaissances sur le sujet, • s'informer auprès de l'enseignant sur : - les exigences minimales en ce qui concerne le contenu, - les modalités de travail : individuel ou avec des partenaires, - la forme finale du produit (sous forme de carte, de lettre, de texte, de poèmes, etc.), - la date d'échéance, • sélectionner la forme finale du produit en tenant compte de l'intention de communication et du temps disponible, – s'informer sur les ressources disponibles (ouvrages de référence, personnes-ressources, équipement, etc.) et se familiariser avec les outils nécessaires (programmes informatiques, logiciels, etc.), – établir un calendrier de production en tenant compte des facteurs observés;	A°	↗	
• **remplir un plan ou un schéma approprié au type de texte** (Annexes 30 à 37, p. 86 à 93)	A°	↗	
• **prévoir des procédés appropriés au sujet de la description et de l'explication** (Annexes 32 et 34, p. 88 et 90) – reconnaître le rôle des schémas, des tableaux, etc., – retenir les procédés qui semblent les plus appropriés à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible;	A°	↗	
• **choisir la façon de traiter le sujet de son projet d'écriture en fonction du destinataire, en respectant le protocole approprié** – retenir les aspects du sujet à traiter en tenant compte des caractéristiques du public en général ou de certaines personnes faisant partie du public cible, – reconnaître la place du vouvoiement dans les envois officiels;	➔	A°	↗
• **consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture**	➔	A°	↗
• **choisir le formulaire ou le type de présentation approprié pour un curriculum vitæ ou une proposition de projet**	➔	A°	↗
• **s'assurer par la discussion et la consultation d'ouvrages de référence de la qualité :**			
– **de l'analyse** (Annexe 35, p. 91),	➔	A°	↗
– **de l'argumentation** (Annexe 36, p. 92),	→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É2. L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**13**	**23**	**33**
• **tenir compte de son schéma ou de son plan pour rédiger une ébauche de son texte**	A^o	↗	
• **noter ses interrogations quant à :**			
– **la pertinence d'une ou de plusieurs idées**	A^o	↗	
• identifier, à l'aide d'un code, l'idée ou les idées qui semblent boiteuses pour y revenir en cours de vérification,			
– **l'orthographe d'usage**	A^o	↗	
• identifier, à l'aide d'un code, les mots pour lesquels l'orthographe d'usage semble douteuse pour y revenir en cours de vérification,			
– **l'orthographe grammaticale**	A^o	↗	
• identifier, à l'aide d'un code, les règles grammaticales (accords, terminaisons de verbes, etc.) pour lesquelles il y a des doutes afin d'y revenir en cours de vérification,			
– **la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière pour assurer l'ordre des idées**	➔	A^o	↗
• identifier, à l'aide d'un code, les phrases et les parties de phrases dont la syntaxe semble boiteuse pour y revenir en cours de vérification,			
– **l'enchaînement des phrases et des paragraphes pour assurer la cohérence du texte.**	→	➔	A^o

En cours de *VÉRIFICATION*, pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	**13**	**23**	**33**
• **utiliser la terminologie appropriée :**			
– **groupe sujet, groupe du verbe, groupe complément,**	A^o	↗	
– **verbes au présent, au passé, au futur,**	A^o	↗	
– **virgule, deux-points, tiret, guillemets, pastilles,**	➔	A^o	↗
– **idées principales, idées secondaires, organisateurs textuels,**	➔	A^o	↗
– **langage informatique (document, traitement de texte, courriel, page Web, fureteur, etc.).**	→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION* du texte, l'élève fait un suivi à ses interrogations, à partir d'un code :	13	23	33
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème à partir des codes utilisés en cours de rédaction, – chercher des solutions à partir : • de la relecture d'une partie du texte ou du texte entier, • de la consultation d'outils de référence, • de la consultation de pairs ou d'un expert;	A^{m}	↗	
Dans chacun des domaines suivants :			
Contenu			
• **vérifier la quantité et l'utilité de l'information recueillie dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – voir si son texte présente des idées nouvelles sur le sujet, – établir des liens entre chaque information et l'ensemble du sujet, – éliminer toute information qui ne respecte pas l'intention ou le sujet traité, – ajouter toute information qui permettrait de mieux faire le lien entre les éléments de l'information déjà présentés, ou qui contribuerait au développement du sujet, – consulter d'autres ouvrages de référence si nécessaire;	A^{m}	↗	
Organisation			
• **vérifier l'efficacité des procédés propres au :**			
– **texte descriptif,**	A^{m}	↗	
– **texte explicatif,**	A^{m}	↗	
– **résumé du texte analytique,**	➔	A^{m}	↗
– **texte argumentatif;**	→	➔	A^{m}
• **vérifier la formulation des idées en fonction du format de présentation**	➔	A^{m}	↗
• **vérifier la façon de s'adresser au destinataire** – selon le rapport avec celui-ci (autorité, amitié, etc.), – en choisissant le tutoiement ou le vouvoiement, – en respectant le protocole approprié;	➔	A^{m}	↗
• **vérifier la structure choisie et l'enchaînement des propos pour exprimer des sentiments liés à son vécu**	→	➔	A^{m}
• **vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie** – relire chaque paragraphe en se référant à son plan et à la ou aux structures de textes prévues, – vérifier si l'idée principale est clairement présentée, – vérifier si les liens entre les idées sont clairement définis;	→	➔	A^{m}

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION* du texte, l'élève fait un suivi à ses interrogations, à partir d'un code :	13	23	33
Structure de la phrase			
• **vérifier si la phrase est bien construite quant à :** – **l'ordre des mots,** – **la ponctuation** (le point, la virgule, le point d'exclamation et le point d'interrogation), – **l'emploi de la majuscule;**	➔	A^m	↗
• **vérifier l'emploi des signes de ponctuation :** – les **deux-points**, qui annoncent les paroles rapportées, – les **guillemets,** qui encadrent les paroles rapportées, – le **tiret**, qui annonce un changement d'interlocuteur, – les **virgules**, qui encadrent une incise, – les **pastilles**, qui annoncent les points importants dans le curriculum vitæ ou les listes de caractéristiques;	➔	A^m	↗
• **corriger les anglicismes syntaxiques** – repérer les phrases qui sont calquées entièrement ou en partie sur les structures de la langue anglaise, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste;	→	➔	A^m
Vocabulaire			
• **reconnaître et corriger les anglicismes les plus courants :** – **anglicismes lexicaux** • reconnaître que l'emploi du mot juste dans la langue cible facilite la compréhension du message, • reconnaître que certains mots empruntés à l'anglais ne sont pas acceptés dans la langue française, • repérer les mots empruntés à la langue anglaise qui ne sont pas acceptés dans la langue française, ex. : *breaker* (freiner), *fan* (ventilateur), *barre* de chocolat (tablette), • consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste;	A^o	↗	
– **anglicismes sémantiques** • reconnaître que certains mots communs aux langues française et anglaise ont un sens différent (faux amis), ex. : *comment* (français) et *comment* (anglais), • repérer les mots présents dans les deux langues mais qui ont un sens particulier;	➔	A^o	↗
• **modifier son texte pour varier la façon de rapporter les paroles ou les pensées de quelqu'un**	➔	A^o	↗
• **modifier son texte pour l'enrichir ou pour créer un effet particulier en utilisant :** – **des expressions courantes et des jeux de mots** • lire son texte pour repérer les passages qui pourraient être remplacés par une expression courante ou par un jeu de mots, • juger de la pertinence d'ajouter ces expressions pour enrichir son texte;	➔	A^o	↗
– **le vocabulaire lié aux sentiments et aux émotions**	→	➔	A^o
– **des figures de style simples, des expressions populaires et idiomatiques** • reconnaître le rôle des figures de style dans un texte (ex. : énumération, répétition, comparaison, etc.) et des expressions populaires et idiomatiques, • lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter des figures de style pour l'enrichir ou pour ajouter un effet particulier;	→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION* du texte, l'élève fait un suivi à ses interrogations, à partir d'un code :	13	23	33
• **vérifier le choix du registre de langue et le modifier au besoin** – reconnaître les exigences ou les attentes linguistiques du public cible, – vérifier si les mots et les structures de phrases conviennent à la situation et au public cible, – apporter les modifications nécessaires;	→	➔	A^o
Orthographe grammaticale			
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie** – **en cas d'homophonie (ex. : mon et m'ont)** • mon : déterminant suivi d'un nom (mon chapeau) ou suivi d'un adjectif et d'un nom (mon beau chapeau), • m'ont : *m'*, pronom personnel complémentaire; *ont*, auxiliaire avoir toujours suivi d'un participe passé (ils m'ont remis mon chapeau);	A^m	↗	
• **vérifier l'accord des participes passés** – **reconnaître les terminaisons des participes passés** • orthographier correctement les terminaisons des verbes au participe passé sans auxiliaire ou avec l'auxiliaire être ou avoir;	A^m	↗	
– **employés sans auxiliaire** • vérifier les participes passés employés sans auxiliaire qui accompagnent les groupes du nom, • vérifier le genre et le nombre de chaque nom qualifié, • faire l'accord des participes passés en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent;	A^m	↗	
– **employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état*** • repérer le participe passé employé avec être ou avec un verbe d'état (ex. : sembler, devenir, paraître. etc.), • repérer le sujet ou les sujets, • faire l'accord en genre et en nombre avec le sujet;	A^m	↗	
– **accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels** • repérer les participes passés avec l'auxiliaire *avoir* dans la phrase, • s'interroger sur la présence d'un complément direct, • s'interroger sur la place du complément d'objet direct par rapport au verbe, • faire l'accord du participe passé en genre et en nombre si le complément d'objet direct est placé avant le verbe;	➔	A^m	↗
• **vérifier la concordance des temps des verbes dans l'ensemble de son projet d'écriture** – reconnaître que la concordance des temps assure la cohésion à l'intérieur de la phrase et du texte, – repérer les phrases qui contiennent plus d'une proposition (les phrases complexes), – vérifier si les temps des verbes utilisés correspondent à la chronologie, – orthographier correctement les verbes;	→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION* du texte, l'élève fait un suivi à ses interrogations, à partir d'un code :	13	23	33
• **vérifier l'accord des verbes :**			
– **lorsque le sujet les précède immédiatement**	A^m	↗	
• repérer le verbe conjugué dans la phrase,			
• s'interroger sur le temps du verbe,			
• repérer le sujet ou les sujets,			
• s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne du/des sujets,			
• faire l'accord en employant la terminaison qui convient;			
– **lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes**	➔	A^m	↗
• repérer le verbe conjugué dans la phrase,			
• s'interroger sur le temps du verbe,			
• repérer les sujets,			
• s'interroger sur la personne du ou des pronoms,			
• appliquer la règle pour faire l'accord;			
– **lorsque le sujet est un nom collectif**	➔	A^m	↗
• repérer le verbe conjugué dans la phrase,			
• s'interroger sur le temps du verbe,			
• repérer le sujet ou les sujets :			
- si le sujet est un nom collectif, faire l'accord avec le nom collectif ou avec le complément du nom collectif, selon son intention;			
Orthographe d'usage			
• **vérifier l'orthographe des mots en tenant compte de leur ressemblance avec les mots d'une autre langue**	A^m	↗	

Pour gérer son projet d'écriture en ce qui a trait à *L'UTILISATION DES OUTILS DE RÉFÉRENCE*, l'élève pourra consulter :	13	23	33
• **un dictionnaire usuel pour grand public pour relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes**	A^o	↗	
• **un recueil de verbes ou un conjugueur de verbes**	A^o	↗	
• **un dictionnaire des anglicismes pour vérifier l'emploi correct ou l'équivalent de certains mots ou de certaines expressions**	➔	A^o	↗
• **un dictionnaire des difficultés de la langue et un dictionnaire bilingue ou un correcteur grammatical pour reconnaître les emplois particuliers de mots ou d'expressions**	➔	A^o	↗
• **un logiciel ou un site Web pouvant répondre à ses besoins**	→	➔	A^o
• **des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte tels un logiciel, un correcteur, etc.**	→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	13	23	33
• vérifier les titres et les intertitres	A^m	↗	
• vérifier la pertinence des éléments graphiques utilisés (caractères gras, parties ombrées, insertion d'illustrations, pastilles, encadrés, etc.) pour mettre en relief une partie du texte	A^m	↗	
• s'assurer que la forme de présentation est appropriée au type de texte	➔	A^m	↗
• vérifier la pertinence de joindre à son texte une page de titre, ou tout support destiné à appuyer son message (support visuel, mise en pages, etc.)	→	➔	A^m

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	13	23	33
• évaluer sa capacité à :			
– utiliser plusieurs sources et outils de référence et des personnes-ressources pour réaliser la tâche,	A^o	↗	
– respecter ou à ajuster son plan de travail selon ses besoins,	➔	A^o	↗
– faire la recherche de modèles pertinents (formulaires, formats de présentation, etc.) au projet d'écriture et les utiliser de façon adéquate.	→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Liste des annexes

Annexe 1 – Le contexte d'apprentissage/enseignement 37

Annexe 2 – Les compétences à développer 38

Annexe 3 – Comment communiquer 39

Annexe 4 – Fiche de réflexion sur l'écoute (1) 40

Annexe 5 – Fiche de réflexion sur l'écoute (2) 41

Annexe 6 – Registres de langue 42

Annexe 7 – Structure textuelle selon le type d'exposé 43

Annexe 8 – Description de quatre types d'exposé visant à combler un besoin d'information 44

Annexe 9 – Description de l'exposé visant à combler un besoin d'imaginaire 46

Annexe 10 – Organisateurs textuels – Liste des marqueurs de relation 47

Annexe 11 – Les marques d'organisation du texte 48

Annexe 12 – Les éléments organisateurs du texte 51

Annexe 13 – L'organisation d'un texte en séquence narrative 53

Annexe 14 – L'organisation d'un texte en séquence descriptive 55

Annexe 15 – L'organisation d'un texte en séquence explicative 57

Annexe 16 – L'organisation d'un texte en séquence argumentative 59

Annexe 17 – Schéma narratif 63

Annexe 18 – Comment lire efficacement 65

Annexe 19 – Curriculum vitæ 73

Annexe 20 – Curriculum vitæ – Grille d'objectivation 74

Annexe 21 – Lettre de présentation 75

Annexe 22 – Lettre de présentation – Grille d'objectivation 76

Annexe 23 – Petites annonces 77

Annexe 24 – Les parties de la lettre d'opinion 78

Annexe 25 – Opinions et arguments 79

Annexe 26 – Protocole de la lettre d'opinion 80

Annexe 27 – Lettre d'opinion – Grille d'objectivation 81

Annexe 28 – Proposition de projet 82

Annexe 29 – Acrostiche 85

Annexe 30 – Plan général pour un exposé 86

Annexe 31 – Plan pour exprimer ses intérêts et ses opinions 87

Annexe 32 – Plan pour décrire un phénomène 88

Annexe 33 – Plan pour présenter un problème et proposer des solutions 89

Annexe 34 – Exemple de fiche d'évaluation formative – Exposé explicatif (problème – solutions) ... 90

Annexe 35 – Plan pour analyser de façon critique un fait, un phénomène ou une situation 91

Annexe 36 – Plan pour défendre son point de vue 92

Annexe 37 – Plan – Exposé narratif 93

Annexe 38 – Les quatre (4) savoirs francophones (FPFA) 94

Annexe 39 – Compétences de base : Tableau de référence (ÉPT) 95

Le contexte d'apprentissage/enseignement

Principes d'apprentissage

- Prise en charge par l'élève de son apprentissage
- Activation et liens entre les connaissances
- Organisation des connaissances en réseaux
- Transfert des connaissances
- Acquisition de stratégies cognitives et métacognitives
- Motivation

L'approche pédagogique privilégiée dans ce programme est basée sur six principes d'apprentissage issus des dernières recherches sur la psychologie cognitive (enseignement stratégique). Cette approche tend à fournir aux élèves des moyens efficaces pour favoriser leur apprentissage et assurer le transfert de leurs connaissances dans toutes sortes de tâches au quotidien.

Les apprenants inscrits en Français 13-23-33 tirent profit d'activités signifiantes et pratiques au cours desquelles ils pourront développer des habiletés susceptibles de les rendre fonctionnels en société. Leur participation dans la communauté francophone est donc un atout important pour créer des situations d'apprentissage authentiques.

Selon un document de travail préparé par la Fédération des parents francophones de l'Alberta en partenariat avec la Direction de l'éducation française du ministère de l'Apprentissage de l'Alberta et intitulé : *L'élève francophone au cœur de la communauté,* l'expérience qui contribue le mieux à combler les besoins identitaires, culturels et communautaires est le projet d'intégration des élèves dans la communauté :

> L'école peut amener les élèves à donner du sens à leurs apprentissages en français et à la construction de leur identité et de leur appartenance culturelle francophone, en les reliant de manière explicite et concrète à des contextes d'utilisation du français et des vécus variés et significatifs d'intégration culturelle et identitaire, au cœur même de la communauté francophone.

Les compétences à développer

La compétence stratégique de l'apprenant alliée à ses compétences communicatives, cognitives, culturelles et technologiques permet, avec l'appui de l'enseignant, de l'amener vers une forme d'autonomie.

Compétence stratégique

Compétences stratégiques/métacognitives

Les RAS liés au processus fournissent des pistes pour la planification, la gestion et l'autoévaluation de divers projets de communication. Ceci **assure progressivement l'autonomie des élèves dans la réalisation de tâches.** Le programme d'études a été conçu en tenant compte du fait que ces élèves ont besoin d'être guidés dans leur apprentissage et d'acquérir les outils de base pour être fonctionnels dans leur milieu de travail et leur milieu social. Le programme de français met l'accent sur la méthodologie de travail pour outiller l'élève, à l'aide de tableaux, de schémas et de tout autre moyen pour l'appuyer dans la réalisation de ses tâches.

Compétences cognitives

Les processus mentaux (repérer, analyser, résumer, évaluer, etc.) à développer chez l'élève sont intégrés aux résultats d'apprentissage spécifiques (RAS).

Compétences communicatives

Les RAG et les RAS sont axés sur quatre domaines langagiers distincts : la lecture, l'écriture, l'écoute, l'exposé – interaction. À l'intérieur de chaque domaine langagier, on fait la distinction entre les RAS liés au produit (connaissances classées selon les deux besoins : d'information et d'imaginaire/d'esthétique et qui sont mesurables) et les RAS liés au processus (stratégies de planification, de gestion et d'autoévaluation utilisées lors de la réalisation d'une tâche et qui sont observables).

Compétences technologiques

Le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) a été intégré aux RAS du programme d'études de Français 13-23-33. Plusieurs des projets de communication décrits dans le programme amèneront le jeune à utiliser une variété de technologies de l'information et de la communication dans le but de le préparer au monde du travail.

Compétences culturelles

Le domaine *culture*, *identité* et *communauté* a été intégré aux RAS du programme pour montrer l'importance de l'intégration de l'apprenant (inscrit au programme de Français 13-23-33) dans son milieu, c'est-à-dire sa communauté francophone. Ainsi, plusieurs des projets de communication décrits dans le programme amèneront le jeune à s'impliquer dans sa communauté ou à réfléchir aux possibilités et aux enjeux liés à la vie dans un milieu francophone minoritaire.

Comment communiquer

Écouter et noter les informations importantes

Pour mieux comprendre l'exposé d'une personne :

Avant l'exposé,

- Je fais des prédictions sur le contenu éventuel de l'exposé :
  - en utilisant ce que je sais déjà sur le sujet;
  - en réfléchissant aux buts de l'exposé;
  - en écrivant quelques questions que je me pose sur le sujet.

Pendant l'exposé,

- J'essaie de comprendre et de retenir les informations importantes en m'arrêtant aux points suivants :
  - ce sur quoi l'orateur ou l'oratrice a insisté;
  - ce qu'il ou elle a répété;
  - les intonations de sa voix;
  - le résumé présenté à la fin de l'exposé.

- Je note les informations que je juge importantes par un mot clé, un symbole ou une très courte phrase.

- J'établis des liens entre ces informations.

À la fin de l'exposé,

- Je n'hésite pas à poser les questions qui vont m'aider à mieux comprendre.

- Seul ou avec d'autres, je prends quelques minutes pour résumer les idées principales.

Fiche de réflexion sur l'écoute (1)

1. J'ai trouvé **le discours que nous avons écouté** : _____ trop facile
   _____ juste bien
   _____ trop difficile

   parce que _____

2. Une partie du projet d'écoute que **j'ai aimée** était

   _____

   parce que _____

   _____

3. Une partie du projet d'écoute que **j'ai trouvé difficile** était

   _____

   parce que _____

   _____

4. Note **quelques mots clés** qui t'ont aidé à comprendre pendant que tu écoutais le discours.

   _____

   _____

5. Quand tu es en train d'écouter un discours enregistré sur audiocassette, **que fais-tu si tu entends un mot que tu ne comprends pas**? Explique ta réponse.

   _____

   _____

6. Si on avait pu te donner **d'autres informations**, de quoi aurais-tu aimé qu'on te parle?

   _____

   _____

Fiche de réflexion sur l'écoute (2)

1. Identifie deux stratégies que tu as utilisées pour surmonter un bris de compréhension pendant le visionnement de ce reportage. Illustre chacune de tes stratégies en fournissant un exemple concret.

Stratégies	Exemples
1.	1.
2.	2.

2. La façon que tu as choisie de prendre des notes était-elle efficace? Explique ta réponse.

_____

_____

_____

_____

3. Quels autres moyens pourrais-tu prendre pour rendre ton écoute plus efficace dans une situation semblable?

_____

_____

_____

_____

4. Comment qualifierais-tu ton engagement dans cette tâche d'écoute? Explique ta réponse.

_____

_____

_____

_____

Registres de langue

Certaines caractéristiques de la langue populaire
Vocabulaire limité : Pas de grands mots : « affaire », « chose », etc.
Emploi de vocabulaire et de tournures « joual » : toé, moé, char, minou, icitte, ils se marissent, il mouille (au lieu de « Il pleut »), Le monde sont… (au lieu de « Le monde est… »), J'te dis qu'yé fin mon chat! (au lieu de « Je te dis qu'il est fin mon chat! »), Y vont-tu venir? (au lieu de « Vont-ils venir? »)
Grand nombre de réductions : Ti-Georges, Cré ben (au lieu de « Je crois bien »), etc.
Régionalismes, anglicismes, emprunts : – **régionalismes :** cabane à sucre, tourtière, rafale, débarbouillette, etc.; – **anglicismes :** regarder comme, checker quelque chose, un sour, une grainerie, etc.
Recours fréquent à la mise en relief : « Moi, **là**, je fais ça. Le sofa, **là**, on l'a déménagé. »
Emploi de la négation simple : On omet toujours le « ne ». (Marie est pas là. Jean fait rien.)
Absence du pronom « nous » Sauf pour l'expression « nous autres », on emploie toujours le « on ». (On est allé au cinéma. On a fait ça., etc.)
Mots ou expressions béquilles : Tsé, ben, euh, pis après ça, ça fait que…, torrieu, câline et autres jurons, etc.

Certaines caractéristiques de la langue correcte
Vocabulaire plus élargi et plus précis que celui de la langue populaire : Utilisation des termes justes.
Mots et expressions en usage dans une conversation de bon ton : Pas de régionalismes, d'anglicismes, d'emprunts et de tournures « joual ».
Utilisation plus fréquente de phrases complexes : « Tout le monde est content que vous soyez arrivés. »
Emploi complet de la négation : « Marie n'est pas là. Jean ne fait rien. »
Emploi du pronom « nous »

Structure textuelle selon le type d'exposé

STRUCTURE DE L'EXPOSÉ DESCRIPTIF

Introduction
- *Sujet amené* (commentaire sur le choix du sujet)
- *Sujet posé* (être, objet, situation, concept, etc.)
- *Sujet divisé* (aspects traités)

Développement (nœud)
- *Idées principales* (aspects traités)
- *Idées secondaires* (description de chaque aspect traité : propriétés, qualités ou parties)

Conclusion
- *Synthèse et impression générale sur le sujet*

STRUCTURE DE L'EXPOSÉ EXPLICATIF

Introduction (phase de questionnement)
- *Présente le fait, le phénomène, la situation*

Développement (phase explicative)
- *Présente les explications, les données*

Conclusion (phase conclusive)
- *Formule pour prendre congé de l'auditeur*
- *Montre l'intérêt d'avoir levé le voile* sur le fait, le phénomène, la situation
- *Réponse au problème*

STRUCTURE DE L'EXPOSÉ ANALYTIQUE

Introduction
- *Sujet amené* (phénomène politique, social, économique, d'actualité, etc.)
- *Sujet posé* (problématique)
- *Sujet divisé* (grandes causes, conséquences et aspects nouveaux)

Développement (nœud)
- *Aspects traités : analyse des causes et des conséquences* (historiques, sociales, humaines, religieuses, environnementales, etc.)
- *Aspects nouveaux ou intéressants*

Conclusion
- *Pistes de solutions*

STRUCTURE DE L'EXPOSÉ ARGUMENTATIF

Introduction (formulation de la thèse)
- *Sujet amené* (élément déclencheur)
- *Sujet posé* (point de vue, prise de position)
- *Sujet divisé* (arguments)

Développement (argumentation de la thèse)
- *Arguments à l'appui (*exemples pour chaque argument présenté)

Conclusion (prise de position finale)
- *Phrase synthèse*
- *Phrase lapidaire, ouverture sur le sujet*

STRUCTURE DE L'EXPOSÉ NARRATIF

Situation initiale (situation de départ, introduction)
- *Où — Quand — Qui*

Élément déclencheur
- *Problème et réaction des personnages face au problème*

Développement (nœud, déroulement)
- *Grandes actions*
- *Point culminant* (résolution du problème)

Dénouement (situation finale, fin)
- *Conclusion de l'histoire*

Description de quatre types d'exposé visant à combler un besoin d'information

EXPOSÉ DESCRIPTIF

- L'exposé descriptif a pour ***but*** de décrire une réalité concrète ou abstraite en fournissant quelques caractéristiques sur divers aspects du sujet choisi.
- L'information est présentée de façon objective, bien que la conclusion puisse faire connaître son impression générale sur le sujet.
- On y inclut divers ***procédés*** (définition, comparaison, exemple, analogie, etc.) afin de préciser les caractéristiques pour chaque aspect du sujet traité.
- L'information peut être présentée selon diverses structures : énumérative, séquentielle, comparative, problème(s) et solution(s) ou cause à effet.
- Les ***thèmes*** abordés dans ce genre d'exposé portent sur des objets, des personnes, des animaux, des lieux, des concepts, des procédures, des coutumes, etc.
- On utilise, en général, des verbes au présent ou à l'imparfait, beaucoup d'adjectifs descriptifs, des comparaisons, des métaphores, etc.
- **Exemples d'exposés descriptifs :** portrait, compte rendu, itinéraire, règles de jeu, recette, procédure scientifique, règles de grammaire, etc.

EXPOSÉ EXPLICATIF

- L'exposé explicatif a pour ***but*** de présenter un fait, un phénomène, une idée ou une affirmation.
- Le nœud donne des explications, des précisions pour faciliter la compréhension de l'auditeur. Ce genre d'exposé est souvent de nature didactique. Il vise à transmettre un savoir.
- On y inclut divers ***procédés*** (définition, comparaison, reformulation, exemple, paraphrase, explications présentées dans un rapport de cause à effet, etc.) afin d'éclairer les données du sujet traité.
- On utilise aussi des marqueurs de relation variés, la pronominalisation (remplacement d'un mot ou groupe de mots par un pronom tel *le, la, l', en,* etc.) et la substitution lexicale (reprise d'un mot par un groupe nominal comprenant un déterminant défini ou démonstratif; ex. : *Émily Carr, cette peintre canadienne...*) pour bien assurer la fluidité de ses propos.
- Les informations doivent être, avant tout, objectives.
- Les ***thèmes*** abordés dans ce genre d'exposé portent sur des sujets de nature scientifique, humaine, sociale, culturelle, économique, etc.
- On présente les explications en recourant souvent à la locution conjonctive *parce que*. Ce genre d'exposé comporte, en général, des termes techniques.
- **Exemples d'exposés explicatifs :** discours de vulgarisation scientifique, présentation didactique, présentation sur le terrain (sport, réalisation d'une recette, application d'une règle de grammaire, etc.), etc.

EXPOSÉ ANALYTIQUE

- ➔ L'exposé analytique a pour ***but*** de présenter et d'analyser les différents aspects ou perspectives d'un phénomène ou d'une situation, souvent de nature problématique.
- ➔ Pour ***chaque aspect***, il faut préciser le plus d'éléments possibles, à savoir : **qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi**.
- ➔ On y inclut divers ***procédés*** (définition, comparaison, reformulation, anecdote, etc.) afin d'éclairer les données du sujet traité.
- ➔ On appuie son analyse en fournissant diverses causes et conséquences de nature économique, sociale, historique, environnementale, etc.
- ➔ Les ***informations*** doivent être véridiques, observables et objectives.
- ➔ Les ***thèmes*** abordés dans ce genre d'exposé portent sur des sujets d'actualité politique, sociale, culturelle, économique, religieuse, sportive, scientifique, etc.
- ➔ On utilise principalement des marqueurs de relation de cause, de conséquence, de concession et de temps. On retrouve aussi du discours rapporté (**citations, témoignages**) et une combinaison des temps présent et passé.

EXPOSÉ ARGUMENTATIF

- ➔ L'exposé argumentatif a pour ***but*** de défendre une thèse, en donnant des arguments, des exemples. Il vise à convaincre, à persuader ou à trouver.
- ➔ On appuie son analyse en fournissant divers ***arguments*** : des faits, des dates, des statistiques, des résultats d'enquêtes, des références, des témoignages d'experts, des avis de spécialistes, des énoncés généraux reconnus par la majorité, etc.
- ➔ Les ***arguments*** doivent être clairement formulés, reliés à la thèse ou à l'hypothèse, illustrés par des exemples précis et d'ordre général (ne doivent pas être présentés à partir d'un cas particulier seulement [réfutation, explication argumentative]).
- ➔ Les exemples sont destinés à illustrer un argument. Ils ne sont valables que s'ils sont précis. Ces exemples peuvent être puisés dans les lectures personnelles, dans son vécu ou encore dans l'actualité (démonstration).
- ➔ Les ***thèses*** abordées dans ce genre d'exposé portent sur des sujets d'actualité politique, sociale, culturelle, économique, religieuse, sportive, scientifique, etc.
- ➔ Les arguments sont enchaînés grâce à des liens logiques (marqueurs de relation).

Description de l'exposé visant à combler un besoin d'imaginaire

EXPOSÉ NARRATIF

- L'exposé narratif a pour ***but*** de divertir l'auditeur en explorant le monde de l'imaginaire.
- Le contenu est présenté de manière à susciter le rêve, le rire, le suspense ou diverses émotions chez l'auditeur. L'histoire est racontée selon la structure du **schéma narratif**.
- On y inclut divers ***procédés*** (anticipation, retour en arrière, accélération, dialogue, monologue intérieur, aparté, etc.) afin de soutenir l'intérêt, la curiosité de l'auditeur.
- On y crée divers effets : dramatiques, humoristiques, de surprise (rebondissements), de vraisemblance, d'exagération, d'ambiguïté, etc.
- On utilise, en général, une combinaison de temps de verbes au passé, des figures de style, des expressions populaires ou idiomatiques, des jeux de mots, des registres de langue variés, des phrases complexes, des phrases interjectives, des onomatopées, etc.
- **Exemples d'exposés narratifs** : récit, conte, nouvelle, fable, saynète, dialogue, etc.

Organisateurs textuels
– Liste des marqueurs de relation –

Indicateurs	*Marqueurs de relation*
pour commencer : (l'introduction)	premièrement, en premier lieu, à première vue, d'abord, tout d'abord, avant tout, etc.
pour développer : (le développement)	ensuite, deuxièmement, troisièmement, en second lieu, de plus, par ailleurs, etc.
pour conclure : (la conclusion)	alors, donc, pour conclure, finalement, enfin, en somme, en dernier lieu, ainsi, cela dit, etc.
Genres de relation	***Marqueurs de relation***
de cause :	car, à cause de, parce que, puisque, étant donné, comme, grâce à, attendu que, etc.
d'addition :	en plus de…, aussi, bien plus, de plus, de même que, etc.
de conséquence :	alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi, de sorte que, etc.
d'explication :	car, en effet, par exemple, ainsi, c'est-à-dire, soit, etc.
de transition :	alors, en fait, puis, bref, or, etc.
d'opposition :	cependant, mais, malgré, pourtant, toutefois, par contre, seulement, néanmoins, au lieu de, alors que, etc.
de but :	pour, afin de, à, etc.
d'exclusion :	sauf, sans, excepté, hors, etc.
de condition :	si, au cas où, à condition que, etc.
de simultanéité :	lorsque, quand, au moment où, etc.

Les marques d'organisation du texte

Objectif du chapitre

- Reconnaître les marques d'organisation du texte.

Plan du chapitre

1. Les titres et les intertitres
2. Le paragraphe
3. Les marques typographiques

1 LES TITRES ET LES INTERTITRES

Les textes courants tels que l'article de revue, d'encyclopédie ou de journal et le chapitre de manuel scolaire sont coiffés d'un **titre** qui en annonce le sujet. De plus, des **intertitres** découpent généralement le texte en parties. Les titres et les intertitres donnent au lecteur des indications sur son contenu.

Les titres et les intertitres se présentent sous différentes structures :

- groupe nominal (GN) : *Les enjeux moraux de l'euthanasie; L'euthanasie : un débat de société*;
- groupe prépositionnel (Gprép) : *Pour ou contre l'euthanasie*;
- phrase : *Des médecins pratiqueraient l'euthanasie*;
- subordonnée : *Quand des proches de personnes euthanasiées se confient.*

Le titre et les intertitres du texte observé sont des GN : *Définitions du désert; Des déserts chauds, des déserts froids; Des températures extrêmes.*

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Observons le texte suivant.

Définitions du désert

D'origine latine, le terme « désert » signifie « abandonné ». Il désigne un espace vide, parce qu'hostile à toute manifestation de vie. La cause première de cette hostilité est l'aridité ou manque d'eau.

Il suffit qu'un obstacle empêche l'arrivée des nuages porteurs de pluie pour que se forme un désert. On recense quatre causes principales à l'aridité :

- **les hautes pressions atmosphériques** centrées sur les tropiques forment un bourrelet d'air chaud et sec qui repousse les pluies. Ce qui entraîne l'apparition, à ces latitudes, de *ceintures désertiques tropicales* qui traversent tous les continents;

- **des courants froids**, le long des côtes occidentales, refroidissent les vents marins qui, de ce fait, recueillent peu d'humidité. Le brouillard et la brume qu'ils apportent se condensent rarement en pluie. Ce sont les *déserts côtiers* d'Atacama, au Chili, ou du Namib, en Afrique australe;

- **l'éloignement de la mer** de régions situées à l'intérieur de vastes masses continentales, telles que l'Asie ou l'Australie, oblige les vents marins à parcourir de longues distances. Durant ce trajet, ils perdent peu à peu leur humidité. Ainsi se sont créés les *déserts d'éloignement* du Turkestan et de Gobi;

- **des barrières montagneuses** font obstacle au vent marin chargé d'humidité. Celui-ci doit s'élever le long de la montagne, et se refroidit; la vapeur d'eau se condense alors et tombe en pluie ou en neige. Mais l'autre versant reste sec. Ainsi se forme un *désert d'abri* comme le Takla-Makan, en Chine.

Des déserts chauds, des déserts froids

Le climat d'un désert dépend de sa situation par rapport au niveau de la mer – altitude – et de sa distance de l'équateur – latitude. Le Sahara, en Afrique du Nord, et le désert de l'Atacama, au Chili, sont très chauds, car de faible altitude et proches de l'équateur. Par contre, le désert de Gobi, en Mongolie, situé plus au nord et plus élevé (1200 m), connaît des hivers très rudes atteignant –50 °C.

Des températures extrêmes

L'atmosphère, en régions désertiques, contient très peu de vapeur d'eau, de sorte que rien ne fait écran au rayonnement solaire. L'insolation est donc intense le jour, et la chaleur très forte; le sol, mauvais conducteur thermique, accumule l'énergie solaire et peut atteindre 70 °C (54 °C à l'ombre!). La nuit, elle est glaciale : la chaleur du sol se dissipe rapidement et la température peut même descendre au-dessous de 0 °C. C'est cette fraîcheur qui permet aux plantes et aux animaux de survivre.

Geneviève DUMAINE et Sylviane PEROLS, *Le livre des déserts*,
Paris, Gallimard, collection Découverte Cadet, 1988, p. 10.

Ce texte documentaire comporte de nombreuses marques graphiques qui signalent son organisation.

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

2 LE PARAGRAPHE [§]

Le **paragraphe** est une unité graphique qui se présente comme un bloc de texte séparé par des blancs. Le début du paragraphe est souvent signalé par un alinéa, soit un retrait de quelques espaces à la première ligne. La fin du paragraphe est toujours marquée par un retour à la ligne.

3 LES MARQUES TYPOGRAPHIQUES

Les **marques typographiques** servent à découper le texte, mais elles permettent aussi de mettre en évidence d'autres éléments sur lesquels on veut attirer l'attention du lecteur.

Les principales ressources typographiques sont les suivantes :

- les différentes polices de caractères (leur type et grosseur) : Police (Times New Roman, 10,5 points), Police (Arial, 10 points);
- l'emploi de l'italique, du gras, du souligné;
- les subdivisions du texte au moyen de :
  - lettres : A, B, C, *a), b), c),* etc.;
  - chiffres : 1, 1.1, 1.2, 1), 2), etc.;
  - divers signes : tiret [–], pastille [•], etc.;
- la mise en pages du texte :
  - la disposition : marge, alinéas, espacements, alignements, etc.;
  - l'illustration avec ou sans légende : dessins, photos, schémas, graphiques, etc.

Dans le texte documentaire observé, on note les éléments typographiques suivants :

- un titre en gras dans une police de caractères plus grosse que celle du texte courant : **Définitions du désert**;
- des intertitres en gras dans une police de caractères de la même grosseur que le texte courant : **Des déserts chauds, des déserts froids**;
- des groupes en gras précédés d'un tiret : **– les hautes pressions atmosphériques**, qui résument le contenu de la partie;
- des groupes de mots en italique pour attirer l'attention du lecteur sur des termes techniques : *déserts d'éloignement, désert d'abri,* etc.

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Les éléments organisateurs du texte

1 LES ÉLÉMENTS ORGANISATEURS DU TEXTE

Trois éléments principaux concourent à l'**organisation textuelle** : 1) la séquence textuelle; 2) le paragraphe; 3) l'organisateur textuel.

1.1 La séquence textuelle

Définition : On appelle **séquence textuelle** une structure textuelle composée d'un certain nombre de parties, constituant chacune une unité de sens, reliées entre elles par un même mode d'organisation du texte : narration, description, explication, argumentation.

Un texte est généralement organisé d'après une séquence textuelle dominante.

REM. On distingue aussi la séquence **dialogale**, qui rapporte en discours direct les propos d'interlocuteurs. Utilisée principalement dans les pièces de théâtre, les scénarios de film et les entrevues, on la retrouve aussi très souvent dans les récits.

1.2 Le paragraphe

Le **paragraphe** est une marque graphique [*7*]. C'est aussi une unité textuelle. En effet, le paragraphe regroupe un certain nombre de phrases portant sur un même sujet.

Le découpage en paragraphes facilite la compréhension d'un texte en informant le lecteur que chaque bloc de texte, ainsi délimité, correspond à une unité de sens.

1.3 L'organisateur textuel

Définition : L'organisateur textuel est une phrase, un groupe ou un mot qui sert à marquer une transition entre certaines parties d'un texte, tout en indiquant la valeur de cette transition.

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Le tableau ci-dessous regroupe les principaux organisateurs textuels selon leur valeur.

Les principaux organisateurs textuels et leur valeur

Valeur	Organisateurs
de temps	*au début du siècle, aujourd'hui, au moment où, chaque fois, depuis ce temps, en l'an 2000, ensuite, il était une fois, la veille, le lendemain, les années passèrent, lorsque, puis, etc.*
de lieu	*à gauche, à l'opposé, au-dessous, au loin, au milieu, au nord, de l'autre côté, en face, en haut, plus loin, tout au fond, etc.*
de succession	*au premier abord, dans un premier temps, d'emblée, en premier lieu, le premier aspect, pour commencer, primo, de plus, d'une part... d'autre part, enfin, en terminant, etc.*
d'explication	*ainsi, autrement dit, car, c'est pourquoi, de ce fait découle, en d'autres termes, en effet, en fait, en un mot, on comprend alors que, pour tout dire, etc.*
d'argumentation	*à l'opposé, à plus forte raison, au contraire, cependant, c'est ainsi que, d'ailleurs, donc, en revanche, il est faux de dire que, mais, nonobstant, or, par ailleurs, par contre, plusieurs arguments peuvent être invoqués, pourtant, quand bien même, etc.*

L'organisation textuelle

Objectifs du chapitre

- Comprendre la notion de séquence textuelle.
- Reconnaître la séquence textuelle dominante dans un texte.
- Se familiariser avec les principales parties d'une séquence textuelle narrative, descriptive, explicative et argumentative.

Plan du chapitre

1. Les éléments organisateurs du texte (voir page précédente)
2. L'organisation d'un texte en séquence narrative
3. L'organisation d'un texte en séquence descriptive
4. L'organisation d'un texte en séquence explicative
5. L'organisation d'un texte en séquence argumentative

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Bibliothèque Saint-Jean

L'organisation d'un texte en séquence narrative

Observons le texte suivant dans lequel on a surligné les indications qui signalent ses différentes parties[1].

Le peintre Touo Lan

[début S. Narr.] **[début S. Descr.]**

[a] § 1 *Au pays des Taï vécut autrefois un peintre nommé Touo Lan. C'était un vieil homme maigre, aux longs cheveux lisses et blancs, au regard vif. Il habitait une cabane de bambou, au bout d'un sentier tracé dans l'herbe haute, à la lisière de son village. Il sortait rarement de chez lui. De temps en temps, il allait au marché, il y faisait quelques provisions, puis il s'asseyait à l'ombre sur un banc et, les yeux plissés, il observait les gens. Il restait ainsi une heure ou deux, immobile, puis il rentrait chez lui. Alors, il disposait sur la table ses pinceaux et ses encres, et il se mettait à peindre, sur une feuille de papier, de soie ou de bois. Il peignait chaque jour sept visages. Son travail l'absorbait tant qu'il n'entendait ni le vent, ni la pluie, ni les oiseaux. À la fin de la semaine, il accrochait sept fois sept visages aux murs de sa maison. Il les contemplait longuement, la tête penchée de côté, les mains derrière le dos et secrètement se réjouissait.* **[fin S. Descr.]**

[b] § 2 *Or, une nuit, il entend frapper à sa porte. Il est tard mais il travaille encore, penché sur son labeur à la lueur d'une bougie. Dehors l'orage gronde, les éclairs déchirent le ciel noir, la bourrasque hurle.*

[début S. Dial.]

- *Qui est là? dit Touo Lan, sans même lever le front.*
- *Je suis la Mort, répond une voix forte, derrière la porte. Je viens te chercher.*

[c] § 3 *Le vieil homme se lève en ronchonnant, il va ouvrir. Une nuée de feuilles mortes, une bouffée de pluie s'engouffrent dans la pièce. Sur le seuil se tient un personnage vêtu de noir, au visage d'ombre.*

- *Entre, dit Touo Lan. Assieds-toi.*

Il désigne une chaise dans un coin.

- *Il faut que j'achève de peindre le visage de cette fillette que j'ai rencontrée hier au marché du village.* **[fin S. Dial.]**

§ 4 *Il tourne le dos à la Mort et se remet au travail.* **[d]** *La Mort, sa longue faux rouillée dans sa main gauche, s'approche de Touo Lan. Sous le pinceau du vieillard apparaît une jeune fille radieuse, qui sourit. La Mort regarde, bouleversée : elle connaît toutes les grimaces du monde mais n'a jamais vu un sourire humain. Elle n'ose plus, tout à coup, abattre sa main squelettique sur la nuque de Touo Lan.* **[e]** *Elle s'éloigne, confuse, à pas discrets et dans la nuit noire, traversant la tempête, elle remonte au ciel.* **[fin S. Narr.]**

Henri GOUGAUD, *L'arbre à soleils*, Paris, Seuil, collection Points, 1979, p. 121.

En lisant ce conte, on comprend facilement ce qui est raconté parce que son contenu est bien organisé. L'élément principal de l'organisation de ce texte est la séquence textuelle narrative.

1. Dans ce chapitre, les paragraphes sont signalés par le symbole § suivi du numéro du paragraphe. Les séquences textuelles sont notées ainsi : [S. Narr.] pour séquence narrative; [S. Descr.], séquence descriptive; [S. Expl.], séquence explicative; [S. Arg.], séquence argumentative; [S. Dial.], séquence dialogale. Les lettres entre crochets signalent les parties de la séquence.

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Dans les sections qui suivent, nous décrivons l'organisation de la séquence textuelle dominante de quatre textes, leur découpage en paragraphes et le balisage de leurs transitions par l'emploi d'organisateurs textuels.

Le conte *Le peintre Touo Lan*, observé au début de ce chapitre, est structuré selon une séquence narrative qui comprend les parties suivantes : 1) la situation initiale; 2) l'élément déclencheur; 3) le nœud; 4) le dénouement; 5) la situation finale.

Dans un texte organisé d'après une séquence textuelle dominante, on peut trouver une ou plusieurs séquences textuelles d'une autre sorte. Ainsi, dans le conte observé, une séquence dialogale est insérée dans les deuxième et troisième paragraphes.

2 L'organisation d'un texte en séquence narrative

Le conte *Le peintre Touo Lan* est structuré d'après une séquence narrative.

La séquence narrative

Les parties d'une séquence narrative	Analyse de la séquence narrative du texte
La **situation initiale** [a] présente le personnage principal et la situation dans laquelle il se trouve au début de l'histoire.	Le peintre Touo Lan peint des visages, ce qui le rend heureux. **§ 1**
L'**élément déclencheur** [b] est l'événement qui bouleverse la situation initiale.	Une nuit, on cogne à sa porte pendant qu'il est en train de peindre. C'est la Mort qui vient le chercher. **§ 2**
Le **nœud** [c] est la suite d'actions entreprises par le personnage principal pour résoudre le problème posé par l'élément déclencheur.	Le peintre ne s'énerve pas et continue de peindre le visage d'une fillette. **§ 3 et début du § 4**
Le **dénouement** [d] est l'événement ultime qui mène à une amélioration ou à une dégradation de l'état du personnage principal.	La Mort s'approche du peintre. Bouleversée par le sourire humain, elle décide de laisser la vie au peintre. **suite du § 4**
La **situation finale** [e] est ce qui arrive après le dénouement. **REM.** Cette partie peut être absente.	Le peintre est libéré, et la Mort remonte au ciel. **fin du § 4**

Dans ce conte, l'élément déclencheur est signalé par un alinéa et marqué par un organisateur textuel. Or, l'emploi des temps verbaux est aussi un facteur d'organisation textuelle dans un récit. Dans le conte, les verbes de la situation initiale sont presque tous à l'imparfait, car ils servent à décrire le décor du récit, alors que le présent de narration domine dans les autres parties.

Comme dans bon nombre de récits, le conte renferme une séquence dialogale.

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Bibliothèque Saint-Jean

L'organisation d'un texte en séquence descriptive

3 L'organisation d'un texte en séquence descriptive

Le texte suivant, un prospectus touristique, est structuré d'après une séquence descriptive.

Réserve de parc national de l'Archipel-de-Mingan

[début S. Descr.]
[a] § 1 [a1] *Au-delà du 50e parallèle, frôlant la côte nord du golfe du Saint-Laurent se trouvent* **[a2]** *une quarantaine d'îles ainsi que plus de deux milliers d'îlots et de récifs disposés en un chapelet d'une rare beauté.* **[a3]** *On nomme « archipel de Mingan » ce territoire devenu réserve de parc national en 1984.*

[b] § 2 *Dans ce joyau sculpté à même le socle de pierre calcaire,* **[b1]** *on découvre de spectaculaires monuments naturels, témoins du travail incessant de la mer et du temps.* **[b2]** *Dans ce décor insolite et quasi irréel, la vie abonde. Des plantes aux teintes et aux formes diverses, des oiseaux marins rassemblés en colonie ainsi que des phoques, des dauphins et des baleines qui viennent peupler l'immensité bleue enveloppant les îles.* **[fin S. Descr.]**

[début S. Arg.]
§ 3 *Bien sûr, un séjour dans ces îles exceptionnelles se prépare d'abord en visitant un des centres d'accueil de Parcs Canada. Toute l'information nécessaire à l'exploration grandeur nature de l'archipel de Mingan s'y trouve.* **[fin S. Arg.]**

Parcs Canada, **http://parcscanada.risq.qc.ca/archipel-de-mingan/**

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Voyons comment ce prospectus touristique est organisé.

La séquence descriptive

Les parties d'une séquence descriptive	Analyse de la séquence descriptive du texte
La **mention du sujet de la description**	Le titre : *Réserve de parc national de l'Archipel-de-Mingan*
Les **propriétés du sujet** pris comme un tout **[a]** :	
[a1]	Sa situation dans l'espace : *Au-delà du 50e parallèle...* **§ 1**
[a2]	Sa composition : *une quarantaine d'îles... plus de deux milliers d'îlots...* **§ 1**
[a3]	Sa dénomination : *On nomme « archipel de Mingan »... parc national en 1984.* **§ 1**
Les **aspects du sujet** (les parties du tout) et leurs propriétés **[b]** :	
[b1]	Les aspects géologiques : *de spectaculaires monuments naturels...* **§ 2**
[b2]	Les aspects biologiques : *Des plantes..., des oiseaux marins...* **§ 2**

Le texte est divisé en trois paragraphes. Les deux premiers correspondent chacun à une partie essentielle d'une séquence descriptive organisée autour d'une relation analogique du tout à ses parties. Le dernier paragraphe renferme une séquence argumentative.

La première phrase du 2e paragraphe commence par un complément de P : *Dans ce joyau sculpté...*, qui reprend de façon métaphorique la désignation de l'archipel. La phrase suivante commence par une autre métaphore de même construction : *Dans ce décor insolite et quasi irréel.* Ces deux métaphores sont des organisateurs textuels, car chacune introduit un aspect du lieu décrit.

Cette description utilise un vocabulaire mélioratif : *d'une rare beauté, ce joyau, spectaculaires monuments, îles exceptionnelles*, parce que le but du texte est de faire la promotion de ce site touristique.

Le 3e paragraphe contient une séquence argumentative qui insiste sur l'avantage de se documenter dans un des centres d'accueil de Parcs Canada. Cette séquence renforce la thèse implicite de l'ensemble du texte : il faut visiter *ces îles exceptionnelles*.

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Bibliothèque Saint-Jean

L'organisation d'un texte en séquence explicative

4 L'organisation d'un texte en séquence explicative

Le texte qui suit est un article de vulgarisation scientifique. Il est structuré d'après une séquence explicative.

L'origine des tsunamis

[début S. Expl.]
[a] § 1 *D'où proviennent les tsunamis?*

[b] § 2 [b1] *On sait aujourd'hui que les tsunamis, ce n'est pas une affaire de raz-de-marée,* **[b2]** *mais plutôt de glissements de terrain, d'éruptions volcaniques sous-marines et, surtout, de tremblements de terre.* **[b3]** *Comme tous les phénomènes telluriques, les tsunamis sont d'une puissance redoutable.* **[b4]** *Depuis 1946, on estime à 50 000 les morts qu'ils ont causées dans la région du Pacifique.*

[c] § 3] *Le Pacifique est l'endroit rêvé pour les tsunamis, car l'écorce terrestre y est très active. À l'endroit où les plaques tectoniques se rencontrent, le plancher océanique glisse sous le plateau continental, plus léger et plus flexible.*

§ 4 *Au point de rencontre, une tension s'installe qui peut se relâcher de façon très soudaine. Résultat : des tremblements de terre.*

§ 5 *Lorsqu'un gros tremblement de terre se produit, il arrive que des milliers de kilomètres carrés de plancher océanique se soulèvent. Ce mouvement de la croûte terrestre déplace à son tour une large masse d'eau. L'eau soulevée fait une montagne à la surface. Puis, elle se sépare en deux et se dirige à toute vitesse vers les côtes.* **[fin S. Expl.]**

[début S. Descr.]
§ 6 *Géologiquement parlant, trois zones du Pacifique sont particulièrement actives : la fosse océanique Chili–Pérou au sud, la fosse Alaska–Îles Aléoutiennes au nord, et la fosse Kamtchatka-Kouriles-Japon à l'ouest. Année après année, ces trois zones sont les principales sources de tsunamis*
[fin S. Descr.]

Émission *Découverte*, Radio-Canada, **http://radio-canada.ca/tv/decouverte/**

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Voyons comment cet article de vulgarisation scientifique est organisé.

La séquence explicative

Les parties d'une séquence explicative	Analyse de la séquence explicative du texte
Le **sujet de l'explication** [a]	*D'où proviennent les tsunamis?* § 1
La **justification du besoin d'explication** [b] :	
[b1]	La réfutation : on réfute une croyance populaire qui associe à tort les tsunamis aux raz-de-marée. § 2
[b2]	L'indication des causes : les glissements de terrain, les éruptions volcaniques sous-marines et les tremblements de terre. § 2
[b3]	La comparaison avec d'autres phénomènes : les tsunamis sont comparés à d'autres phénomènes telluriques. § 2
[b4]	Les conséquences du phénomène : de nombreuses victimes. § 2
L'**explication du phénomène** [c] Explication causale : l'explication procède par l'identification d'une série de causes (CA) et de leurs conséquences (CO). Chaque conséquence devient elle-même la cause d'un autre phénomène.	CA1 : dans le Pacifique, l'écorce terrestre est très active → CO1 : le plancher océanique glisse sous le plateau continental. § 3 CA2 : ce glissement provoque → CO2 : une tension. § 4 CA3 : cette tension, issue du mouvement de l'écorce terrestre, produit → CO3 : des tremblements de terre. § 4 CA4 : les tremblements de terre entraînent → CO4 : le déplacement de grandes masses d'eau = des tsunamis. § 5

Le texte est divisé en six paragraphes, les cinq premiers correspondant à des articulations importantes de l'explication. Le 1er pose le sujet de l'explication. Le 2e justifie la pertinence de la question à résoudre. Les 3e, 4e et 5e paragraphes expliquent le phénomène. Chaque partie de l'explication **[c]** est marquée par un organisateur textuel : *À l'endroit où les plaques tectoniques se rencontrent, Au point de rencontre, Résultat, Lorsqu'un gros tremblement de terre se produit*. Enfin, le dernier paragraphe contient une brève séquence descriptive qui situe les zones du Pacifique les plus touchées par ce phénomène.

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Bibliothèque Saint-Jean

L'organisation d'un texte en séquence argumentative

5 L'organisateur d'un texte en séquence argumentative

Le texte qui suit est une lettre de sollicitation. Il est structuré d'après une séquence argumentative.

AMNISTIE INTERNATIONALE

Campagne 1997

Perdre jusqu'au droit d'exister…

Le 21 février 1997

Madame Claire Girard,

[début S. Arg.]
[a] [début S. Narr. 1]
§ 1 Un jour comme tous les autres, ils ont quitté leur domicile pour vaquer à leurs occupations quotidiennes. On ne les a jamais revus.

§ 2 Leur famille, leurs proches les ont d'abord attendus. Longtemps.

§ 3 Puis, dévorés d'angoisse, ils se sont adressés à la police, aux autorités locales. Mais leurs appels se sont heurtés au mur de l'indifférence et des mensonges. **[fin S. Narr. 1]**

[début S. Narr. 2]
§ 4 Fehmi Tosun est l'un de ces « disparus ».

§ 5 Le 19 octobre 1995, cet ouvrier turc de 36 ans a été enlevé devant son domicile, à Istanbul.

§ 6 *« Sous les yeux de sa femme et de ses filles, trois policiers en civil l'ont fait monter dans une voiture blanche. Fehmi se débattait de toutes ses forces en hurlant : "Au secours, ils vont me tuer!" La voiture a démarré en trombe, sans que l'on puisse intervenir. »*

§ 7 Toutes les démarches entreprises par sa femme se sont avérées vaines. Ce vendredi-là, il y a maintenant seize mois, Fehmi Tosun a perdu **jusqu'au droit d'exister**; le droit de vivre et celui de mourir dans le cœur de ses proches.

§ 8 Pour eux commençait alors la pire des souffrances : <u>ne pas savoir</u>. « *Souffre-t-il? Peut-il voir la lumière? Est-il vivant?* » **[fin S. Narr. 2]**

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

§ 9 Madame, c'est là l'une des violations des droits humains auxquelles les gouvernements recourent de plus en plus. De la Colombie à la Turquie, en passant par le Mexique et le Sri Lanka, chaque année, des centaines de « disparitions », comme celle de Fehmi Tosun, sont rapportées à Amnistie internationale.

[c] § 10 Face à cette pratique qui n'inspire que dégoût, nous devons réagir. Les auteurs de ces violations doivent partout savoir que les actes ne resteront pas impunis. Pour mettre fin aux « disparitions », il y a beaucoup à faire. C'est pourquoi le renouvellement de votre contribution annuelle de 1997 est indispensable.

[d] § 11 [d1] Au cours des dernières années, Amnistie internationale est intervenue en dénonçant les agissements de la police et de l'armée dans les pays où les autorités gardent le silence sur les disparitions; en adressant aux gouvernements des recommandations concrètes pouvant mettre un terme à ces violations; et, en militant vigoureusement pour l'instauration d'une Cour criminelle internationale permanente.

§ 12 [d2] Votre appui est important. D'une part, pour poursuivre les recherches sur les cas qui sont signalés. Ainsi, près du quart des sommes recueillies par notre section d'Amnistie retourne au secrétariat international à cette fin. Les familles des « disparus » ont le droit de connaître la vérité.

§ 13 [d3] D'autre part, pour accroître la pression sur les autorités gouvernementales en soutenant le travail extraordinaire accompli par nos milliers de bénévoles. Les familles des « disparus » ont aussi le droit d'obtenir justice.

§ 14 [d4] Hanim, l'épouse de Fehmi Tosun, manifeste chaque samedi sur la principale artère commerciale d'Istanbul avec une centaine de mères ou de femmes de « disparus ».

§ 15 Sans relâche, bénévoles et permanents d'Amnistie poursuivent leurs interventions en faveur de Fehmi Tosun et de tant d'autres victimes d'enlèvements, de détention arbitraire ou de torture dans de nombreux pays!

§ 16 S'il est encore vivant, Fehmi Tosun compte sur vous. Sa femme Hanim aussi, de même que tous ceux et celles qui prennent leur défense.

[e] § 17 Vous pouvez les aider en versant sans délai votre contribution pour l'année 1997. **[fin S. Arg.]**

En leur nom, je vous remercie pour votre soutien généreux.

Michel Frenette
Directeur général
Amnistie internationale, section canadienne francophone

Bibliothèque Saint-Jean

En plus de caractéristiques propres à la lettre : en-tête, appel, salutation, signature, ce texte contient les parties essentielles d'une séquence argumentative. Voyons comment cette lettre de sollicitation est organisée.

La séquence argumentative

Les parties d'une séquence argumentative	Analyse de la séquence argumentative du texte
Le **sujet de l'argumentation** **[a] :**	Le sujet est le phénomène appelé « disparitions », qui est l'enlèvement d'opposants politiques par les forces de l'ordre d'un pays. Il est présenté par deux séquences narratives : l'une racontant les circonstances générales entourant le phénomène des personnes disparues **[S. Narr. 1]**; l'autre, la disparition particulière de Fehmi Tosun. **[S. Narr. 2]. § 1 à 8**
La prémisse sur laquelle repose la thèse **[b] :** **REM.** Cette partie peut être implicite.	L'auteur énonce un jugement qu'il considère comme admis par tous ses lecteurs : ces « disparitions » constituent l'une des violations des droits humains; en conséquence, il faut les combattre. **§ 9**
La **thèse** [c] **:**	Madame Girard doit agir de concert avec Amnistie internationale en renouvelant sa contribution pour combattre cette violation des droits humains. **§ 10**
Les **arguments** qui appuient la thèse **[d] :**	
[d1]	Les dénonciations et les recommandations d'Amnistie internationale **§ 11**
[d2]	Les recherches d'Amnistie pour connaître le sort des « disparus ». **§ 12**
[d3]	Les pressions exercées par Amnistie sur les autorités gouvernementales. **§ 13**
[d4]	La lutte sans relâche des proches des victimes et de membres d'AI. **§ 14 et § 15**
La reformulation de la thèse **[e]** **REM.** Cette partie peut être absente.	F. Tosun et ses proches comptent sur l'appui des sympathisants à leur cause. **§ 16** Il faut verser sa contribution sans délai. **§ 17**

Chaque partie de la séquence argumentative est marquée par un changement de paragraphe. Des organisateurs textuels de temps : *Un jour, Puis, Le 19 octobre 1995, Au cours des dernières années*, marquent la chronologie des faits exposés. De plus, de nombreuses marques typographiques (souligné, italique, gras) mettent en relief les passages du texte jugés importants.

Source : Suzanne-G. Chartrand, Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, p. 46 à 58 inclusivement.

Le découpage d'un texte en parties selon le type de séquence et en unités de sens que sont les paragraphes, de même qu'un emploi judicieux des organisateurs textuels pour marquer les articulations du texte, voilà des moyens essentiels pour organiser le contenu d'un texte et en faciliter la compréhension.

Bibliothèque Saint-Jean

Schéma narratif

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire.

Situation initiale
Personnages principaux : Lieu : Temps/Époque :
Élément déclencheur
Événement qui déclenche l'action : Sentiments ou réactions des personnages principaux face à cet événement :

Développement
Actions entreprises suite à l'élément déclencheur (par ordre chronologique) : Sentiments ou réactions des personnages principaux au cours de ces actions :
Dénouement
Action finale : Résultat de cette action finale : Sentiments ou réactions des personnages principaux face aux résultats finals :

Bibliothèque Saint-Jean

Comment lire efficacement

Un bon lecteur ou une bonne lectrice ne lit pas tous les textes de la même façon. Il ou elle sait adapter sa manière de lire au type de texte et au but poursuivi.

Le lecteur ou la lectrice efficace utilise certaines stratégies avant, pendant et après sa lecture. Une stratégie de lecture est un moyen qu'on utilise pour mieux comprendre le sens d'un texte.

Les stratégies de lecture qui suivent feront de vous des lecteurs ou des lectrices efficaces.

LIRE EFFICACEMENT

Avant la lecture

PLANIFIER SA LECTURE

- Je précise mon intention de lecture.
- Je fais un survol du texte.
- Je me rappelle ce que je sais déjà.
- Je fais des prédictions.

Pendant la lecture

CONSTRUIRE LE SENS DU TEXTE

- J'établis des liens avec ce que je sais déjà.
- Je crée des images dans ma tête.
- Je vérifie si je comprends.
- J'utilise des stratégies de dépannage.

Après la lecture

ÉVALUER SA LECTURE

- Je réagis au texte si c'est un texte littéraire.
- J'utilise l'information du texte si c'est un texte courant.
- Je réfléchis à ma façon de lire.

Source : Clément Robillard, Antonio Gravel et Stéphane Robitaille, *Le métaguide*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur ltée, 1998, p. 21 et p. 51 à 57 inclusivement.

Avant la lecture

PLANIFIER SA LECTURE

- **Je précise mon intention de lecture.**

  Avant de commencer à lire, je dois prendre quelques minutes pour planifier ma lecture en réfléchissant aux stratégies que je vais utiliser.

  Pour préciser mon intention de lecture, je me demande si je lis ce texte :
  - pour répondre à une question;
  - pour m'informer;
  - pour me distraire;
  - pour savoir ce qui est arrivé à quelqu'un que je connais;
  - pour savoir comment faire quelque chose ou quoi faire.

POURQUOI?

Préciser notre intention de lecture nous aide à nous concentrer sur ce qui nous intéresse et à éliminer les informations inutiles.

- **Je fais un survol du texte.**

  J'essaie de voir comment le texte est organisé et sur quoi il porte en le parcourant rapidement.

  Pour faire une lecture en survol :

  Texte informatif
  - Je lis le titre et les intertitres.
  - Je lis l'introduction.
  - Je regarde les photos, les illustrations, les tableaux et les graphiques.
  - Je lis la conclusion.

  Texte narratif court
  - Je lis le titre.
  - Je repère le nom des personnages et des lieux.
  - Je regarde les illustrations.

  Texte narratif long (roman)
  - Je regarde la quatrième page de couverture.
  - Je lis la première page.

POURQUOI?

Nous survolons un texte pour savoir s'il correspond à ce que nous cherchons ou si l'histoire va nous intéresser. Les indices que nous allons repérer vont aussi nous permettre de nous faire une idée de ce qu'il contient.

Source : Clément Robillard, Antonio Gravel et Stéphane Robitaille, *Le métaguide*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur ltée, 1998, p. 21 et p. 51 à 57 inclusivement.

Bibliothèque Saint-Jean

LIRE EFFICACEMENT

Avant la lecture

PLANIFIER SA LECTURE

- Je précise mon intention de lecture.
- Je fais un survol du texte.
- Je me rappelle ce que je sais déjà.
- Je fais des prédictions.

Pendant la lecture

CONSTRUIRE LE SENS DU TEXTE

- J'établis des liens avec ce que je sais déjà.
- Je crée des images dans ma tête.
- Je vérifie si je comprends.
- J'utilise des stratégies de dépannage.

Après la lecture

ÉVALUER SA LECTURE

- Je réagis au texte si c'est un texte littéraire.
- J'utilise l'information du texte si c'est un texte courant.
- Je réfléchis à ma façon de lire.

- **Je me rappelle ce que je sais déjà**

En me rappelant ce que je connais déjà sur le sujet, je sais à quoi m'attendre et ma lecture est plus efficace.

Pour me remémorer mes connaissances, je me demande ce que je sais :

- sur le sujet du texte;
- sur le genre de texte;
- sur l'auteur ou l'auteure.

POURQUOI?

En utilisant nos connaissances sur le genre du texte, nous pouvons prévoir l'organisation du contenu et adapter notre lecture.

Nous rappeler ce que nous savons déjà sur l'auteur ou l'auteure nous permet d'avoir une bonne idée du contenu du texte.

Source : Clément Robillard, Antonio Gravel et Stéphane Robitaille, *Le métaguide*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur ltée, 1998, p. 21 et p. 51 à 57 inclusivement.

- **Je fais des prédictions**

  Pour prévoir le contenu du texte :

  - J'utilise tout ce que je sais sur le sujet.
  - J'utilise ce que je sais sur le genre du texte.
    - Dans le cas d'un récit d'aventures, après avoir lu la situation initiale, j'essaie d'imaginer ce qui va se passer, ce qui va arriver au héros ou à l'héroïne. J'essaie même d'imaginer le dénouement.
    - Dans le cas d'un texte informatif, j'essaie de prévoir où je trouverai l'information que je cherche et ce que je vais apprendre de nouveau en le lisant.
  - J'utilise ce que je sais sur l'auteur ou l'auteure.

    Si j'ai déjà lu d'autres textes de cet auteur ou de cette auteure, je peux imaginer comment il ou elle va s'y prendre pour raconter son histoire ou pour m'informer.

POURQUOI?

À partir de nos prédictions, nous lisons pour vérifier si ce que nous pensons est juste : la lecture est ainsi beaucoup plus rapide.

ATTENTION!

Voici un truc efficace pour faire des prédictions.

Remplissez un tableau comme le suivant.

Écrire ici le titre du texte	
Ce que je sais	*Ce que je veux savoir*
J'écris tout ce que je sais sur le sujet.	J'écris tout ce que je veux apprendre sur le sujet.

Source : Clément Robillard, Antonio Gravel et Stéphane Robitaille, *Le métaguide*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur ltée, 1998, p. 21 et p. 51 à 57 inclusivement.

Bibliothèque Saint-Jean
Université de Alberta

LIRE EFFICACEMENT

Avant la lecture

PLANIFIER SA LECTURE

- Je précise mon intention de lecture.
- Je fais un survol du texte.
- Je me rappelle ce que je sais déjà.
- Je fais des prédictions.

Pendant la lecture

CONSTRUIRE LE SENS DU TEXTE

- J'établis des liens avec ce que je sais déjà.
- Je crée des images dans ma tête.
- Je vérifie si je comprends.
- J'utilise des stratégies de dépannage.

Après la lecture

ÉVALUER SA LECTURE

- Je réagis au texte si c'est un texte littéraire.
- J'utilise l'information du texte si c'est un texte courant.
- Je réfléchis à ma façon de lire.

Pendant la lecture

CONSTUIRE LE SENS DU TEXTE

À cette étape, il faut être actif ou active et toujours chercher à comprendre ce que l'auteur ou l'auteure veut nous communiquer.

- **J'établis des liens avec ce que je sais déjà.**

Exemples

Voici deux exemples de liens que je peux établir pendant la lecture.

Si je lis un texte sur le navigateur Jean Cabot, je peux faire des liens entre ce qui est écrit et ce que je sais déjà sur la vie d'un autre explorateur. Je peux ainsi utiliser ce que je sais sur Jacques Cartier afin de comparer les informations sur les deux explorateurs.

En lisant le récit d'un de mes auteurs favoris, je peux utiliser mes expériences passées pour envisager des solutions ou des dénouements possibles. De même, si je lis un roman qui raconte les péripéties de mon héroïne favorite, je peux relier l'aventure qu'elle est en train de vivre dans le roman à d'autres aventures qu'elle a déjà vécues.

POURQUOI?

Établir des liens avec ce que nous savons nous aide à comprendre un texte et à retenir l'information. De plus, parce que nous savons déjà des choses, parce que nous avons déjà vécu certaines expériences, nous pouvons dire si nous sommes d'accord ou non avec l'auteur.

Source : Clément Robillard, Antonio Gravel et Stéphane Robitaille, *Le métaguide*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur ltée, 1998, p. 21 et p. 51 à 57 inclusivement.

- **Je crée des images dans ma tête.**

  Pour que le texte suscite des images dans ma tête :

  - Je lis une partie du texte, un paragraphe par exemple.
  - Je fais une pause et j'essaie de voir dans ma tête des images de ce que je viens de lire.

POURQUOI?

Créer des images dans notre tête demande de la pratique et du temps, mais cela est très utile pour établir des liens avec ce que nous savons, pour mieux comprendre et mieux retenir.

- **Je vérifie si je comprends.**

  Pendant la lecture, il est nécessaire de pouvoir évaluer si je comprends bien le texte. Sinon, je perds le fil de mes idées, je perds le sens de ce qui est écrit.

POURQUOI?

Il faut vérifier notre compréhension parce que c'est à nous que l'auteur ou l'auteure communique son message et que c'est nous qui donnons une signification à son texte à partir de ce que nous savons.

ATTENTION!

Voici quelques trucs pour vérifier votre compréhension.

1. Demandez-vous ce que l'auteur ou l'auteure veut dire. Faire attention à l'ordre des mots, qui est parfois important.
2. Tentez de découvrir les idées principales : il y en a généralement une par paragraphe.
3. Faites-vous une opinion sur le texte à partir de ce que vous connaissez.

Source : Clément Robillard, Antonio Gravel et Stéphane Robitaille, *Le métaguide*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur ltée, 1998, p. 21 et p. 51 à 57 inclusivement.

LIRE EFFICACEMENT

Avant la lecture

PLANIFIER SA LECTURE

- Je précise mon intention de lecture.
- Je fais un survol du texte.
- Je me rappelle ce que je sais déjà.
- Je fais des prédictions.

Pendant la lecture

CONSTRUIRE LE SENS DU TEXTE

- J'établis des liens avec ce que je sais déjà.
- Je crée des images dans ma tête.
- Je vérifie si je comprends.
- J'utilise des stratégies de dépannage.

Après la lecture

ÉVALUER SA LECTURE

- Je réagis au texte si c'est un texte littéraire.
- J'utilise l'information du texte si c'est un texte courant.
- Je réfléchis à ma façon de lire.

- **J'utilise des stratégies de dépannage.**

Si je ne comprends pas un mot ou un passage et que cela ne m'empêche pas de poursuivre ma lecture, je continue. S'il m'est difficile de continuer, je peux avoir recours à des stratégies de dépannage.

Pour m'aider à trouver la signification d'un mot :

- J'essaie de trouver, autour du mot, les informations qui m'apprendraient ce qu'il signifie.
- J'essaie de trouver dans ce mot un élément que je connais (comme « cheval » dans « chevalerie »).
- Je cherche le mot dans le dictionnaire ou je demande à quelqu'un.

Pour m'aider à comprendre ce que l'auteur ou l'auteure veut dire :

- Je continue ma lecture et j'essaie de comprendre en me servant de ce que je sais.
- Je reviens en arrière pour trouver des indices qui peuvent m'aider à comprendre.
- Je vérifie les mots remplacés par des pronoms.

POURQUOI?

Il est important d'utiliser des stratégies de dépannage parce qu'un mot ou un passage mal compris peut quelquefois changer le sens d'un texte.

ATTENTION!

Nous avons le droit d'aimer ou de ne pas aimer un livre. Si vous n'aimez pas un livre, vous pouvez aussi arrêter de le lire… et en choisir un autre.

Source : Clément Robillard, Antonio Gravel et Stéphane Robitaille, *Le métaguide*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur ltée, 1998, p. 21 et p. 51 à 57 inclusivement.

Après la lecture

ÉVALUER SA LECTURE

Après notre lecture, il faut prendre le temps de réfléchir à la façon dont nous avons lu.

Nous pouvons aussi discuter avec d'autres personnes pour connaître leurs stratégies ou leurs manières de lire.

- **Je réagis au texte si c'est un texte littéraire.**

  Après la lecture d'un texte littéraire, je dois me poser les questions suivantes :

  - Est-ce que j'ai aimé le récit ou le poème?
  - Quels sentiments les personnages et les événements du récit ont-ils suscités en moi?
  - Quelles émotions le poème ou la chanson ont-ils fait naître en moi?
  - Suis-je satisfait ou satisfaite?

- **J'utilise l'information du texte si c'est un texte courant.**

  Après la lecture d'un texte courant, je dois me poser les questions suivantes :

  - Ai-je trouvé des réponses à mes questions?
  - Qu'est-ce que je dois retenir de cette lecture?
  - Qu'ai-je appris?

- **Je réfléchis à ma façon de lire.**

  Après la lecture d'un texte courant ou littéraire, je dois me poser les questions suivantes :

  - Est-ce que j'ai modifié ma manière de lire en fonction de mon intention?
  - Est-ce que j'ai adapté ma manière de lire au type de texte que j'ai lu?
  - Est-ce que j'ai su résoudre mes problèmes quand j'en ai éprouvés?

Source : Clément Robillard, Antonio Gravel et Stéphane Robitaille, *Le métaguide*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur ltée, 1998, p. 21 et p. 51 à 57 inclusivement.

Bibliothèque Saint-Jean
Université d'Alberta

Curriculum vitæ

Alain Bergeron
4035, 38e Rue
Red Deer (Alberta)
T2N 4N2
Tél. : (403) 444-8888

OBJECTIF
Moniteur junior de colonie de vacances

RÉSUMÉ
J'ai beaucoup de facilité à communiquer avec les gens. Je travaille bien en équipe et j'accomplis toutes mes tâches. J'ai plus de deux ans d'expérience et de participation assidue dans le domaine du soccer de compétition.

SCOLARITÉ
École secondaire Chevreuil Rouge, Red Deer (Alberta), 2001
Onzième année

TRAVAIL À TEMPS PARTIEL
Caissier, 2000
Quincaillerie générale, Red Deer
- Régler des transactions de centaines de dollars lors d'une foire commerciale, y compris des paiements au comptant et par carte de crédit.
- Donner de l'information sur les produits et répondre à des demandes d'information en français et en anglais.

Préposé à l'entretien du gazon, 1998-1999
Service de pelouses, Red Deer
- Servir les clients et assurer l'entretien irréprochable des pelouses. Mes efforts m'ont valu d'ajouter vingt nouveaux clients à ma liste déjà existante.
- Tondre les pelouses, déplacer du mobilier d'extérieur, entretenir et réparer les machines. Ces fonctions exigent une attention méticuleuse au détail.

BÉNÉVOLAT
Soins d'enfants : Aide au coordonnateur d'un programme de garde après la classe pour les enfants âgés de 5 à 10 ans, 1999-2000
Sports : entraîneur d'une équipe de soccer au niveau midget, 2000

ACTIVITÉS PARASCOLAIRES
Soccer de compétition, cyclisme, volley-ball

COMPÉTENCES :
- linguistiques : langues parlées et écrites : français et anglais
- techniques : utilisation de logiciels connus

RÉALISATIONS ET DISTINCTIONS
- Cours de réanimation cardiorespiratoire, Red Deer, 2000
- Club de soccer de compétition internationale de Red Deer, 2000

RÉFÉRENCES
Fournies sur demande.

Curriculum vitæ – Grille d'objectivation

Critères :	**Oui**	**+ ou –**	**Non**
Dans la rédaction de mon curriculum vitæ, - j'ai donné les renseignements suivants :			
• coordonnées personnelles;			
• objectif;			
• scolarité;			
• travail à temps partiel;			
• bénévolat;			
• activités parascolaires;			
• compétence(s) linguistique(s);			
• réalisations et distinctions;			
• références.			
Dans le domaine de la langue, - j'ai éliminé les anglicismes;			
- j'ai utilisé un vocabulaire précis;			
- j'ai vérifié l'orthographe d'usage.			
Dans le produit final, - j'ai saisi (dactylographié) mon texte;			
- j'ai suivi le format de présentation (uniformité);			
- j'ai remis un texte sans faute.			

Lettre de présentation

Adresse de l'expéditeur

4035, 38e Rue
Red Deer, Alberta
T2N 4N2

Date

Le 17 mai 2001

Nom et adresse du destinataire

Madame Louise Sansfaçon
Directrice du camp Plein-Soleil
8844, 92e Rue, bureau 500
Placotville, Alberta
T0T 4X4

Appel

Madame,

Corps de la lettre

En réponse à votre annonce parue dans le journal *Le Franco* du 15 mai, j'aimerais poser ma candidature au poste de moniteur junior au camp Plein-Soleil.

J'aimerais vous rencontrer. Je me permettrai de vous téléphoner la semaine prochaine pour prendre un rendez-vous. Vous pouvez me rejoindre au numéro de téléphone suivant : (403) 444-8888.

J'ai acquis une certaine expérience avec les enfants en tant qu'entraîneur d'une équipe de soccer auprès de jeunes. J'ai également suivi le cours de gardiennage et de secourisme de la Croix-Rouge. Je me sens prêt à occuper un poste de confiance auprès d'un groupe d'enfants.

Salutation

Je vous prie d'agréer, Madame, mes salutations distinguées.

Signature

Alain Bergeron

Alain Bergeron

p.j. Curriculum vitæ

Lettre de présentation – Grille d'objectivation

Critères :	Oui	+ ou –	Non
Dans ma lettre, - j'ai précisé le lieu et la date;			
- j'ai donné le nom de l'employeuse et son adresse (vedette);			
- j'ai inséré l'appel;			
- j'ai mentionné la source d'information sur l'offre d'emploi et le poste convoité;			
- j'ai éveillé l'intérêt de l'employeuse;			
- j'ai résumé mes compétences;			
- j'ai parlé de mon désir d'organiser une rencontre ou de ma disponibilité pour une entrevue;			
- j'ai inclus une salutation finale;			
- j'ai signé ma lettre;			
- j'ai écrit mon nom, mon adresse et mon numéro de téléphone, si mon numéro n'est pas déjà mentionné dans le corps de la lettre.			
Dans le domaine de la langue, - j'ai respecté la concordance des temps;			
- j'ai fait attention à la ponctuation.			
Dans le produit final, - j'ai présenté un texte saisi (dactylographié);			
- j'ai remis un texte sans faute.			

bibliothèque saint-jean
university of alberta

Petites annonces

AGRO-PRO, samedi 6 octobre

LA FERME GRAINBŒUF

est à la recherche d'un(e) employé(e) pouvant effectuer différents travaux à la ferme (soin des animaux, entretien du terrain et des bâtiments, récolte du foin et des grains, etc.)

Aptitudes :
- Être capable de conduire différents véhicules motorisés (véhicule tout terrain, tracteur, petit camion [pouvoir conduire une moissonneuse-batteuse serait un atout])
- Être capable d'effectuer des travaux manuels exigeant une certaine force physique
- Avoir des connaissances de base en mécanique
- Être capable de travailler selon un horaire flexible

Rémunération : 350 $ par semaine

Veuillez faire parvenir votre curriculum vitæ à :

FERME GRAINBŒUF
Madame et Monsieur Paul Létourneau
C. P. 2240
Prairieville, Alberta
T0L 0L0

L'HEBDO-AB, vendredi 5 octobre

LE BUBILÉE AUDITORIUM

est à la recherche d'ouvreurs[1] pour travailler à temps partiel les soirs ou les fins de semaine.

Aptitudes :
- Avoir de l'entregent
- Être bilingue (un atout)

Rémunération : salaire minimum + la possibilité d'assister gratuitement à tous les spectacles présentés à l'auditorium tout au long de la saison.

Les personnes intéressées doivent faire parvenir leur curriculum vitæ à l'adresse suivante :

Monsieur Luc Manet
1522, 11e Avenue Nord-Est
Showville, Alberta
T8V 1V8

Affaires Alberta, samedi 30 septembre

LE CINÉMA PELLICULE

est à la recherche d'un(e) caissier(ière) pour travailler à temps partiel.

Aptitudes :
- Avoir le sens des responsabilités
- Faire preuve d'initiative
- Avoir de l'entregent

Rémunération : salaire minimum

Les personnes intéressées doivent faire parvenir leur curriculum vitæ à l'adresse suivante :

CINÉMA PELLICULE
Madame Irène Breault
5411, 51e Avenue
Écranville, Alberta
T4T 2B7

1. Ouvreur : personne chargée de placer les spectateurs dans une salle de spectacle.

Les parties de la lettre d'opinion

1. L'**introduction** te permet :
   - de présenter ton sujet;
   - d'énoncer clairement ton opinion.
2. Le **développement** te permet :
   - de développer deux ou trois idées personnelles ou basées sur des exemples, des citations, des statistiques.
3. La **conclusion** te permet :
   - de résumer ton point de vue;
   - de terminer avec une solution ou une piste de réflexion.

Opinions et arguments

Les opinions

Les opinions sont des jugements fondés sur des sentiments. Ce ne sont pas des arguments, car elles sont moins défendables et beaucoup plus susceptibles d'être contredites ou détruites.

Ex. : – *Je pense que ce chanteur rock est le meilleur de sa génération.*
– *Il vaut mieux vivre dans la rue que dans une famille où il y a des problèmes de violence.*

Les arguments

Les arguments sont des moyens qu'on utilise pour justifier son point de vue. Ils donnent du poids, de la force à nos propos, nos opinions.

Les sortes d'arguments

1. **Les faits et les exemples :**

   On peut difficilement contester leur valeur puisqu'ils sont tirés de l'expérience.

   Ex. : – *De plus en plus de jeunes vont sur le marché du travail durant leurs études secondaires.* (FAIT)
   – *L'énergie nucléaire est un bon exemple d'énergie non-polluante.* (EXEMPLE)

2. **Les analyses et les statistiques**

   Ex. : – *Quatre enfants sur dix sont victimes de violence au Canada.* (STATISTIQUE)
   – *Plusieurs études ont démenti qu'un taux assez élevé d'alcool dans le sang peut augmenter le taux d'agressivité ou d'intolérance chez un individu.* (ANALYSE)

Note bien : Il est possible d'obtenir certaines statistiques en téléphonant au bureau de Statistique Canada. Il faut composer le 1-800-263-1163. La plupart du temps, ce bureau offre un service en français.

3. **Les énoncés généraux**

   Ils sont formés de proverbes ou de vérités généralement admises par les gens.

   Ex. : – *La sagesse vient avec l'âge.*
   – *Aide-toi et le ciel t'aidera.*
   – *C'est le premier pas qui coûte.*

4. **Les références**

   Les références de poids viennent de personnes, de travaux ou d'organismes réputés dans le domaine.

   Ex. : – *Raymond Plouffe, zoothérapeute, soutient que la présence d'un animal peut soulager beaucoup de malades.*

Protocole de la lettre d'opinion

Lieu et date	Edmonton, le 21 septembre 2001
Vedette	Monsieur le Rédacteur en chef Le FRANCO 8925, 82e Avenue Edmonton (Alberta) T6C 0Z2
Appel	Monsieur le Rédacteur en chef,
Corps	J'ai grandement apprécié l'article de Nicole Beaulieu, « La querelle se continue », publié dans le numéro de la semaine dernière. À mon avis, Madame Beaulieu a tout à fait raison d'encourager les gens à porter la ceinture de sécurité dans l'automobile. La querelle dont il est question dans cet article oppose ceux qui appuient le port de la ceinture de sécurité dans les voitures, à ceux qui doutent de son efficacité. Ainsi que le dit l'auteure, il n'est pas prouvé que la ceinture puisse à elle seule prévenir les accidents mortels sur la route. Cependant, des tests en laboratoire ont démontré que la ceinture empêchait les passagers d'être projetés hors de l'automobile, ce qui, selon moi, diminue le risque de mourir sous l'impact. Moi-même, l'an dernier, je considère avoir été « sauvée » par la ceinture de sécurité lorsque mon père a heurté de plein fouet l'arrière d'une voiture à près de 60 km/heure. Sans la ceinture, je suis certaine que j'aurais eu beaucoup plus que quelques égratignures. Peu importe les statistiques, on est certainement plus en sécurité quand on porte la ceinture en tout temps et surtout lors d'un accident. Peut-être qu'un jour le coussin gonflable remplacera totalement la ceinture de sécurité. Mais en attendant, j'encourage tout le monde à attacher sa ceinture en tout temps car on ne guérit pas la mort, on la subit ou on la pleure!
Salutation	Veuillez agréer, Monsieur le Rédacteur en chef, l'expression de mes sentiments les meilleurs.
Signature	Marie Beausejour
Adresse du signataire	8830, 85e Rue Edmonton (Alberta) T5P 4C4
N° de tél.	(780) 444-4444

Lettre d'opinion – Grille d'objectivation

Critères :	Oui	+ ou –	Non
Dans l'introduction de ma lettre, - j'ai énoncé clairement le sujet dont je parle;			
- j'ai exprimé clairement mon opinion.			
Dans le développement de ma lettre, - j'ai utilisé des arguments en nombre suffisant (au moins trois);			
- j'ai soutenu mes propos par des faits, des exemples, des références, des statistiques ou des énoncés généraux.			
Dans la conclusion de ma lettre, - j'ai résumé mon opinion;			
- j'ai apporté une solution ou j'ai donné une piste de réflexion.			
Dans le domaine de la langue, - j'ai utilisé un vocabulaire précis, vivant et expressif;			
- j'ai utilisé les organisateurs textuels appropriés;			
- j'ai utilisé un niveau de langue acceptable pour atteindre mon but;			
- j'ai respecté l'orthographe d'usage;			
- j'ai respecté l'orthographe grammaticale.			
Dans la structure de ma lettre, - j'ai respecté le protocole de la lettre;			
- j'ai divisé mon texte en paragraphes.			

Proposition de projet

Thème : _____

Objectif : _____

_____

_____

_____

_____

Durée : _____

Type de projet : scolaire ❐ communautaire ❐

Clientèle cible : _____

_____

Nombre visé : _____

Ressources nécessaires :

- Matérielles (local, équipement, jeux, etc.)

  _____

  _____

  _____

  _____

  _____

  _____

- Humaines (responsables, bénévoles, employés, personnes-ressources, invités, etc.) (s'il y a lieu)

  _____

  _____

  _____

  _____

  _____

  _____

– Monétaires (subventions, financement, collecte de fonds, etc.) (s'il y a lieu)

Démarches importantes à faire pour la mise sur pied du projet (Au moins cinq)

Promotions (publicité) pour attirer la clientèle cible

Évaluation du projet :

Acrostiche

Allô!

Je m'appelle CHAPHIR!

Je sais que tu vas entreprendre un grand et inoubliable voyage dans le vaste monde du cours de Français 13-23-33.

Permets-moi de faire un bout de chemin avec toi. Ensemble, on pourra multiplier les occasions de s'amuser un peu!

Je te propose une devise pour le trajet!
C'est un acrostiche formé à partir de mon nom :

Cherche toujours à perfectionner tes habiletés langagières

Honore la langue française, ses caprices, ses couleurs

Affectionne profondément ta culture et tes pères

Parle haut et fort de ta fierté francophone

Habille tes phrases de finesse, que ta langue résonne

Irradie ta joie et ton amour pour le français

Réjouis-toi de sa richesse encore et à jamais!

Je sais que ce cours t'ouvrira toutes grandes
les portes de la découverte de soi!

Alors n'aie pas peur! Rapproche-toi encore un peu plus près de la vie avec moi!

Plan général pour un exposé

Sujet traité :

But de l'exposé :

Introduction :

Développement :

1er aspect
2e aspect
3e aspect
4e aspect

Conclusion :

Plan pour exprimer ses intérêts et ses opinions

Titre : _____

Introduction :

Développement :

1re raison : _____

Exemples à l'appui :

2e raison : _____

Exemples à l'appui :

3e raison : _____

Exemples à l'appui :

Conclusion :

Plan pour décrire un phénomène

Phénomène :

Introduction :

Développement :
[Causes (**C**) et effets (**E**)]

C _____	**C** _____	**C** _____
E _____	**E** _____	**E** _____
E _____	**E** _____	**E** _____
E _____	**E** _____	**E** _____

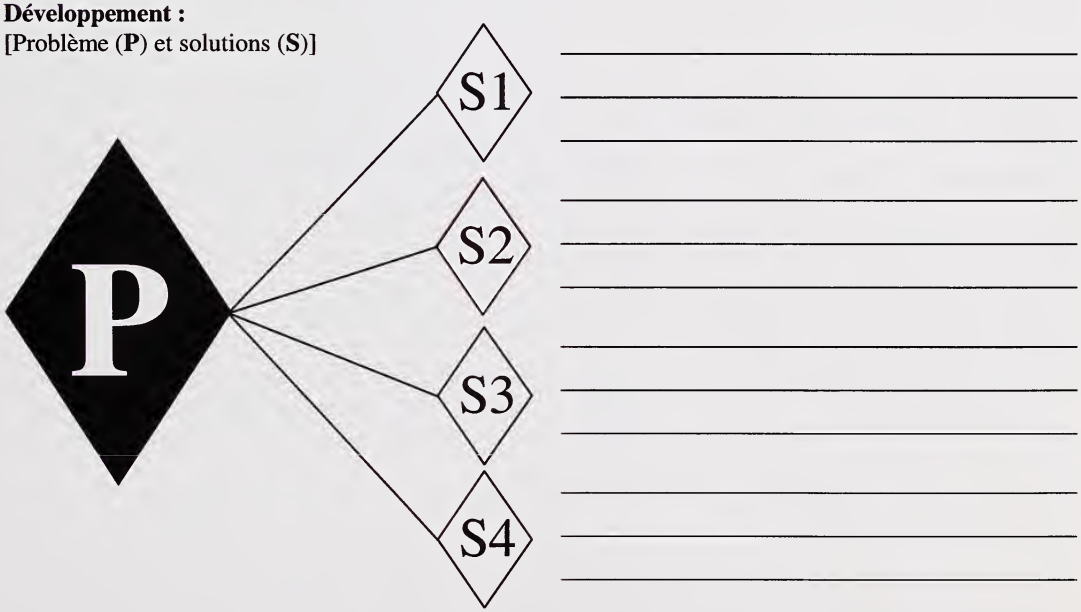
Conclusion :

Plan pour présenter un problème et proposer des solutions

Problème :

Introduction :

Développement :
[Problème (**P**) et solutions (**S**)]



Conclusion :

Exemple de fiche d'évaluation formative – Exposé explicatif (problème – solutions)

Fiche d'évaluation formative EXPOSÉ EXPLICATIF (problème – solutions)			
Aspects à considérer	**Oui**	**Non**	**Commentaires**
Contenu			
Le problème est bien **défini**.			
Le problème est réaliste.			
Deux solutions (minimum) sont proposées.			
Les solutions sont pertinentes ou réalistes.			
La durée de l'exposé est de ± 3 minutes.			
Vocabulaire et syntaxe			
Les mots employés sont bien choisis.			
Les phrases sont bien structurées.			
Éléments prosodiques et gestes			
L'articulation est claire.			
Le volume et le débit sont bien contrôlés.			
L'intonation est bonne.			
Les gestes sont efficaces.			
Le contact visuel avec l'auditoire est établi.			
Supports visuels			
Les supports visuels, s'il y a lieu, sont adéquats			

Plan pour analyser de façon critique un fait, un phénomène ou une situation

Titre : _____

Introduction :

Sujet amené : _____
(Raison du choix du phénomène)

Sujet posé : _____
(Problématique)

_____

Sujet divisé : _____ _____
(Aspects traités)

_____ _____

Développement :

1er aspect : _____

Qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi?	**Causes** **Conséquences**

2e aspect : _____

Qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi?	**Causes** **Conséquences**

3e aspect : _____

Qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi?	**Causes** **Conséquences**

Conclusion :

Synthèse : _____

Pistes de solutions ou opinion : _____

Plan pour défendre son point de vue

Titre : _____

Introduction :

Sujet amené : _____
(Raison du choix du sujet)

Sujet posé : _____
(Point de vue,
prise de position) _____

Sujet divisé : _____ _____
(Arguments choisis)

_____ _____

Développement :

1er argument : _____
Exemples à l'appui :

2e argument : _____
Exemples à l'appui :

3e argument : _____
Exemples à l'appui :

4e argument : _____
Exemples à l'appui :

Conclusion :

Synthèse : _____

Ouverture : _____

Plan – Exposé narratif

Situation initiale :
(situation de départ)

Où?

Quand?

Qui?

Élément déclencheur :
(problème)

_____

_____

_____

Développement :
(grandes actions)

1re action

2e action

3e action

4e action

Point culminant (*résolution du problème*)

Dénouement :
(situation finale)

Les quatre (4) savoirs francophones*

Des exemples de pistes et de questionnements relatifs

Le savoir	Le savoir-faire	Le savoir-être	Le savoir-vivre ensemble
1. Qu'est-ce que tu as découvert ou appris de nouveau à propos du milieu francophone où tu as été accueilli? 2. Quels sont les liens que tu peux faire avec ce que tu savais déjà de la communauté francophone et les nouvelles connaissances que tu as acquises? Explique en donnant des exemples. 3. Qu'est-ce que tu as appris au niveau de ton identité? Explique ce qui te vient à l'esprit. 4. Décris ta connaissance du français et de tes compétences en français? 5. Qu'est-ce que tu découvres au niveau de la place que le français occupe dans la communauté? Et dans la société en général? 6. Peux-tu me nommer des choses que tu as vues, observées ou apprises et qui sont reliées à ta culture francophone? 7. Nomme des événements et des activités culturelles que tu connais et qui se passent en dehors de ton école? Aimerais-tu y participer et de quelle façon pourrais-tu le faire? 8. Nomme des choses importantes que les francophones ont réalisées dans ton village, dans ta ville, dans ta province, au pays et dans le monde.	1. Est-ce que ta façon de t'exprimer en français est un atout pour toi? Qu'est-ce que tu as observé? 2. Dans ton accueil dans le milieu communautaire francophone, qu'est-ce que tu vois de particulier dans la manière de faire les choses par rapport à d'autres cultures que tu connais? Donne des exemples. 3. Vois-tu l'importance d'augmenter davantage tes compétences en français? Pourquoi? Si oui, comment le feras-tu et à quel moment? 4. Dans le milieu francophone où tu as été accueilli, crois-tu que tes services ou les activités que ces gens offrent sont importants dans la vie des personnes et pour l'ensemble de la société? 5. Pendant le vécu de ton expérience dans le milieu communautaire, comment exprimes-tu ton appréciation et tes remerciements envers ces personnes qui s'intéressent à ton éducation francophone? 6. Dans le milieu de vie en français où tu as vécu ton expérience, comment crois-tu que cette expérience peut avoir des effets dans ta vie de tous les jours? Qu'est-ce que tu as aimé en particulier et que tu aimerais partager avec d'autres?	1. Dans ton expérience dans le milieu francophone, qu'est-ce qui te touche ou t'a touché le plus personnellement? 2. Pendant ton vécu en français dans la communauté, qu'est-ce que tu vois de particulier ou de nouveau dans les façons de raconter les choses, de fraterniser et d'exister par rapport à d'autres expériences que tu as vécues dans la société? 3. En tant que jeune citoyen, crois-tu qu'il est possible de t'affirmer comme francophone dans la communauté et dans l'ensemble de la société où tu vis? Par exemple, dire ton opinion sur un sujet, partager tes idées, réclamer un service en français pour tes besoins personnels. Explique ce que tu en penses et comment tu peux le faire. 4. Te sens-tu à l'aise et fier de t'exprimer en français dans la communauté francophone et dans la société en général? Crois-tu qu'il est utile et important pour toi de conserver ta langue? Pourquoi? 5. Comment ton expérience agit sur ta pensée, tes sentiments, tes comportements? Ressens-tu quelque chose de valable pour ta vie personnelle? Pour ta famille? 6. Crois-tu qu'il est possible et utile de réussir à faire carrière en français et d'exercer sa profession dans une communauté comme la tienne? Dans la grande société? Dans la province? Au pays et dans le monde?	1. Quels moyens ou quelle démarche utilises-tu pour t'intégrer au milieu et échanger avec les personnages que tu rencontres? 2. Dans cette nouvelle expérience en français en dehors de l'école, quelle est ton attitude envers tout ce qui te semble différent et nouveau? 3. Dans cette expérience, tu développes des liens avec des personnes nouvelles, quels sont tes sentiments? Qu'est-ce que cela t'apporte de vivre ces moments avec eux? 4. Dans ton vécu, qu'est-ce que tu partages ou as partagé avec ta famille ou tes amis? Et que leur apportes-tu de nouveau? 5. Dans la communauté et parmi les gens que tu as rencontrés, as-tu découvert des différences au niveau de l'identité, de la langue et de la culture françaises? Que comprends-tu de ces différences? 6. Y a-t-il un projet ou une nouvelle expérience que tu aimerais réaliser seul ou avec d'autres dans la communauté? Avec qui et qu'est-ce que c'est? Que peux-tu faire pour réaliser ton désir? 7. Pendant ton vécu, y a-t-il des personnes francophones qui t'ont influencé de façon positive et que tu aimerais prendre en exemple et rencontrer de nouveau? 8. En tant que jeune francophone, que pourrais-tu apporter ou contribuer au développement de la communauté francophone et à l'avenir de la francophonie? Dans le monde? Au Canada? En Alberta? Dans ta région?

* Source : La fédération des parents francophone de l'Alberta en partenariat avec la Direction de l'éducation française du ministère de l'Apprentissage. **L'élève francophone au cœur de la communauté**, Edmonton, 2001.

Compétences de base : Tableau de référence (ÉPT)

Le tableau qui suit précise les compétences de base que l'élève va tenter de perfectionner et d'améliorer dans chacun des domaines et cours des Études professionnelles et technologiques (ÉPT). Les compétences de base de l'élève doivent être évaluées par des observations impliquant l'élève, les enseignants, les pairs et autres, à mesure qu'ils répondent aux attentes de chaque cours. En général, il y a une progression dans la complexité de la tâche et dans l'effort que doit fournir l'élève, comme précisé dans le Cadre de développement*. **À mesure que l'élève progresse, il perfectionne les compétences acquises aux niveaux précédents**. Les élèves qui quittent l'école secondaire devraient se donner comme but de démontrer une performance correspondant à l'étape 3.

Suggestions de stratégies à utiliser en classe :

- Demander aux élèves de s'autoévaluer et de s'évaluer les uns les autres
- Tenir une discussion réfléchie (entre l'enseignant et l'élève)
- Souligner les points forts
- Souligner le progrès dans les différents cours des Études professionnelles et technologiques
- Insister sur les domaines à approfondir
- Inclure le portfolio de l'élève

Étape 1 — *L'élève va :*	**Étape 2** — *L'élève va :*	**Étape 3** — *L'élève va :*	**Étape 4** — *L'élève va :*
La gestion de l'apprentissage			
☐ arriver en classe bien disposé à apprendre	☐ →	☐ →	☐ →
☐ suivre les instructions de base comme on le lui a appris	☐ suivre les instructions de façon quasi autonome	☐ suivre des instructions détaillées de façon autonome	☐ →
	☐ se fixer des buts et établir les étapes pour les atteindre avec de l'aide	☐ se fixer des buts clairs et établir des étapes pour les atteindre	☐ démontrer son autonomie dans l'apprentissage et la façon de se fixer et d'atteindre des buts
☐ acquérir des connaissances spécialisées, des habiletés et des attitudes	☐ appliquer des connaissances spécialisées, des habiletés et des attitudes à des situations concrètes	☐ transposer et appliquer des connaissances spécialisées, des habiletés et des attitudes à différentes situations	☐ transposer et appliquer l'apprentissage à de nouvelles situations; démontrer son engagement envers l'apprentissage permanent
☐ trouver des critères pour évaluer des choix et prendre des décisions	☐ trouver et appliquer une variété de stratégies efficaces pour résoudre des problèmes et prendre des décisions	☐ utiliser une variété d'habiletés en matière de pensée critique pour évaluer des situations, résoudre des problèmes et prendre des décisions	☐ penser de façon critique et agir de façon logique pour évaluer des situations, résoudre des problèmes et prendre des décisions
☐ utiliser toute une variété de stratégies d'apprentissage	☐ explorer et utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces de façon quasi autonome	☐ choisir et utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces	☐ →
		☐ coopérer avec les autres dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage	☐ faire preuve de leadership dans l'utilisation efficace de stratégies d'apprentissage
La gestion des ressources			
☐ se conformer à des échéanciers établis; gérer efficacement le temps, les horaires, les plans d'activités	☐ créer et se conformer à des échéanciers de façon quasi autonome; gérer efficacement le temps, les horaires et les plans d'activités	☐ créer et adopter des échéanciers de façon autonome; prioriser les tâches; gérer de façon efficace son temps, ses horaires et ses plans d'activités	☐ créer et adopter des échéanciers de façon autonome; gérer de façon efficace son temps, ses horaires, ses calendriers; prioriser les tâches de façon constante
☐ se servir de l'information (ressources matérielles et humaines) comme on le lui a appris	☐ avoir accès à toute une variété de renseignements pertinents (ressources matérielles et humaines) et s'en servir de façon quasi autonome	☐ se servir de toute une variété de renseignements (ressources matérielles et humaines) et savoir quand il faut des ressources supplémentaires	☐ se servir de toute une variété de renseignements (ressources matérielles et humaines) pour compléter et améliorer les exigences de base
☐ se servir de la technologie comme on le lui a appris (installations, équipement, fournitures), pour accomplir une tâche ou fournir un service	☐ utiliser la technologie comme on le lui a appris (installations, équipement et fournitures), pour accomplir une tâche ou fournir un service avec un minimum d'aide ou de supervision	☐ choisir et utiliser la technologie de façon appropriée (installations, équipement, fournitures) pour accomplir une tâche ou fournir un service de façon autonome	☐ reconnaître la valeur pécuniaire et intrinsèque de la gestion de la technologie (installations, équipement, fournitures)
☐ entretenir, entreposer et ranger l'équipement et les fournitures comme on le lui a appris	☐ entretenir, entreposer et ranger l'équipement et les fournitures avec très peu d'aide	☐ entretenir, entreposer ou ranger l'équipement et les fournitures de façon autonome	☐ utiliser des techniques efficaces pour gérer des installations, du matériel et des fournitures
La résolution de problèmes et l'innovation			
☐ participer au processus de résolution d'un problème	☐ cerner un problème et choisir une approche appropriée de résolution de problèmes qui réponde adéquatement à des buts et à des contraintes spécifiques	☐ avoir une pensée critique et agir de façon logique dans un contexte de résolution de problèmes	☐ cerner des problèmes et les résoudre efficacement
☐ développer une variété d'habiletés et d'approches sur la résolution de problèmes	☐ appliquer des habiletés de résolution de problèmes pour une activité dirigée ou autonome :	☐ transposer des habiletés en matière de résolution de problèmes à la vie réelle en créant de nouvelles possibilités	☐ trouver et suggérer de nouvelles idées pour effectuer le travail de façon créative :
☐ appliquer des habiletés en résolution de problèmes à des cas clairement définis, à des buts spécifiques et à des contraintes : – en trouvant d'autres options – en évaluant d'autres options – en choisissant la solution appropriée – en agissant	– en trouvant des solutions de rechange – en évaluant les solutions de rechange – en choisissant la solution appropriée – en agissant	☐ préparer des plans de mise en œuvre ☐ reconnaître les risques	– en combinant les idées ou les renseignements de nouvelles manières – en faisant des liens entre des idées en apparence non reliées – en cherchant activement de nouvelles perspectives

La communication efficace ☐ utiliser des habiletés de communication : lecture, écriture, illustration, parole ☐ utiliser la langue appropriée au contexte ☐ écouter pour comprendre et apprendre ☐ démontrer des compétences de relations interpersonnelles positives dans le cadre de contextes donnés	☐ communiquer des pensées, des sentiments et des idées pour justifier ou défendre une position en se servant de l'écriture, de l'oral ou du visuel ☐ se servir de façon appropriée d'un langage technique ☐ écouter et répondre pour comprendre et apprendre ☐ démontrer des compétences de relations interpersonnelles positives dans le cadre de différents contextes	☐ préparer et présenter de façon efficace des rapports pertinents, concis, écrits, visuels ou oraux en donnant des arguments raisonnés ☐ encourager, persuader, convaincre ou motiver des individus ☐ écouter et répondre pour comprendre, apprendre et enseigner ☐ démontrer des compétences de relations interpersonnelles positives dans la plupart des contextes	☐ négocier de façon efficace en cherchant à conclure une entente pouvant comporter un échange de ressources spécifiques ou en réglant des intérêts divergents ☐ négocier un consensus et travailler dans ce but ☐ écouter et répondre pour comprendre, apprendre, enseigner et évaluer ☐ promouvoir les habiletés de relations interpersonnelles positives chez les autres
Le travail en équipe ☐ assumer ses responsabilités dans un projet de groupe ☐ travailler en collaboration avec ses pairs dans des situations données ☐ tenir compte des opinions et reconnaître les contributions des autres membres du groupe	☐ → ☐ collaborer à la réalisation des objectifs du groupe ☐ maintenir l'équilibre entre parler, écouter et répondre lors des discussions de groupe ☐ tenir compte des sentiments et du point de vue des autres	☐ rechercher la façon la plus appropriée de travailler en équipe pour mieux répondre aux besoins et exploiter les points forts du groupe : la richesse d'une idée, les différents potentiels humains, la répartition du travail ☐ travailler en équipe : – encourager et soutenir les membres de l'équipe – aider les autres d'une manière positive – savoir être un bon dirigeant/exécutant, selon le besoin – négocier et parvenir à un consensus, selon le besoin	☐ guider et motiver l'équipe pour atteindre un niveau de rendement élevé ☐ comprendre la composition du groupe et s'y intégrer ☐ élaborer, valider et mettre en œuvre des plans qui offrent de nouvelles perspectives
Le sens des responsabilités **L'assiduité** ☐ faire preuve de responsabilité en matière d'assiduité, de ponctualité et d'exécution d'une tâche **La sécurité** ☐ adopter des règles personnelles et environnementales en matière de santé et de sécurité ☐ prévoir les risques imminents et leur impact sur lui-même, sur les autres et sur l'environnement ☐ suivre les procédures appropriées pour répondre à une urgence **L'éthique** ☐ exprimer des jugements sur le bien-fondé de certaines conduites ou actions	☐ → ☐ savoir reconnaître et adopter des règles personnelles et environnementales en matière de santé et de sécurité ☐ prévoir les risques imminents et potentiels et leur impact sur lui-même, sur les autres et sur l'environnement ☐ → ☐ évaluer comment les jugements personnels touchent les pairs, la famille (p. ex. le foyer et l'école) ou l'environnement	☐ → ☐ établir et suivre des règles personnelles et environnementales en matière de santé et de sécurité ☐ → ☐ → ☐ évaluer les implications d'actions personnelles ou celles d'un groupe au sein d'une communauté plus large (p. ex. un milieu de travail)	☐ → ☐ transposer et appliquer des procédures personnelles et environnementales en matière de santé et des consignes de sécurité à divers environnements et situations ☐ → ☐ → ☐ assumer la responsabilité des actes qu'il pose pour régler des dangers immédiats ou potentiels ☐ analyser les implications d'actions personnelles ou celles d'un groupe dans un contexte mondial ☐ énoncer et défendre, sur demande, un code d'éthique personnel en fonction des besoins
***Le cadre de développement** • *Tâche simple* • *Environnement structuré* • *Apprentissage dirigé*	• *Tâche à variables limitées* • *Environnement moins structuré* • *Apprentissage quasi autonome*	• *Tâche à variables multiples* • *Environnement flexible* • *Apprentissage autonome en cherchant de l'aide, au besoin*	• *Tâche complexe* • *Environnement ouvert* • *Autonomie - motivation personnelle*

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education. *Français 13, (Enseignement à distance)*, Edmonton, 1995.

Alberta Education. *Français 23, (Enseignement à distance)*, Edmonton, 1995.

Alberta Education. *Français 33, (Enseignement à distance)*, Edmonton, 1995.

Alberta Education. *Programme d'études de Français langue première par année scolaire, septième année*, Edmonton, 1998.

Alberta Education. *Programme d'études de Français langue première par année scolaire, dixième à la douzième année*, Edmonton, 1998.

Alberta Learning. *Technologies de l'information et de la communication*, Programme d'études, Edmonton, 2000.

Alberta Learning. *Banque de stratégies d'écoute, de la 1re à la 7e année*, Edmonton, 2000.

Alberta Learning. *Banque de stratégies d'écoute, de la 6e à la 12e année*, Edmonton, 2000.

Alberta Learning. *Banque de stratégies de lecture, de la 1re à la 7e année*, Edmonton, 2000.

Alberta Learning. *Banque de stratégies de lecture, de la 6e à la 12e année*, Edmonton, 2000.

Alberta Learning. *Modèles de rendement langagier, Français langue première (4e année)*, Edmonton, 2000.

Alberta Learning. *Banque de stratégies de production orale, de la 1re à la 7e année*, Edmonton, 2001.

Alberta Learning. *Banque de stratégies de production orale, de la 6e à la 12e année*, Edmonton, 2001.

Alberta Learning. *Guide d'implantation et des normes*, Études professionnelles et technologiques, Edmonton, 2001.

Alberta Learning. *Banque de stratégies d'écriture, de la 1re à la 7e année*, Edmonton, (parution : hiver 2002).

Alberta Learning. *Banque de stratégies d'écriture, de la 6e à la 12e année*, Edmonton, (parution : hiver 2002).

Chartrand, Suzanne-G., Claude Simard, Raymond Blain et Denis Aubin. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Publications Graficor, 1999, pages 46 à 58 inclusivement.

La fédération des parents francophones de l'Alberta en partenariat avec la Direction de l'éducation française du ministère de l'Apprentissage de l'Alberta. *L'élève francophone au cœur de la communauté, document de travail*, Edmonton, 2001.

Robillard, Clément, Antonio Gravel et Stéphane Robitaille. *Le métaguide*, Québec, Groupe Beauchemin, éditeur ltée, 1998, page 21 et pages 51 à 57 inclusivement.